النمو النفسي

تأليف

عبدالمنعم عبدالعزيز المليجي

أستاذ علم النفس

تقديم

د. فوزي عيسى ابراهيم

أستاذ علم النفس السلوكي

الكتاب: النمو النفسي

الكاتب: عبدالمنعم عبدالعزيز المليجي

تقديم : د. فوزي عيسى ابراهيم

الطبعة: ٢٠١٨

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة
جمهورية مصر العربية
هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

E-mail: news@apatop.comhttp://www.apatop.com

دار الكتب المصرية
فهرسة إثناء النشر

المليجي ، عبدالمنعم عبدالعزيز
النمو النفسي / تأليف : عبدالمنعم عبدالعزيز المليجي ، تقديم : د. فوزي عيسى ابراهيم
– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
٢٧٩ ص، ١٨ سم.
الترقيم الدولى: ٩ – ٨٠٤ – ٤٤٦ –٩٧٧ –٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع : ١٣٨٣٥ / ٢٠١٨

النمو النفسي

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

يعرف النمو بشكلٍ عام بأنه سلسلة متكاملة متتابعة من التغييرات الفسيولوجية، والجسدية، والحركية، والحسية، بحيث تسعى هذه التغييرات إلى اكتمال نضج الفرد، فالنمو هو العملية التي تتفتح من خلالها الإمكانات الكامنة في الإنسان، وتظهر على شكل مهارات وقدرات وصفات، إضافةً إلى خصائص الفرد الشخصية. فالنمو في علم النفس يدل على كافة التغيرات الفسيولوجية والجسدية من حيث الوزن، والطول، والحجم، إضافةً للتغيرات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مُختلف مراحل نموه. ومجالات النمو هي : . نمو جسدي ويشمل النمو الحسي والحركي. والنمو العقلي : . ويشمل النمو التفكيري والإدراك، هذا بالإضافةً إلى اللغة. وأيضاً النمو الاجتماعي : وذلك من خلال نمو التواصل وتشكيل العلاقات الاجتماعية، كما يرتبط هذا النوع من النمو بعلاقة وطيدة مع النمو الحسي والانفعالي.

هذا بالإضافةً لما ذكر فإن علماء النفس يُشيرون إلى وجود مظهرين رئيسيين في علم النفس يحددان دراسة النمو، والمظهر الأول يكمُن في دراسة النمو العضوي، ويتضمن دراسة النمو الجسدي من حيث صفات الجسد، والفسيولوجي من حيث النمو لأجهزة الجسد المُختلفة، أما المظهر الثاني فهو الذي يهتم بدراسة النمو الوظيفي، ويشمل نمو الوظائف الانفعالية والنفسية. أما عن مراحل النمو فهناك المرحلة الجينية

وهي مرحلة الحمل أو التأسيس، أي الأساس الحيوي لنمو الكائِن البشري، بدءاً من لحظة الإخصاب حتى لحظة الوضع، وهذه المرحلة تُمثل الأشهر التسعة المكوّنة للإنسان. ومرحلة الوضع بعد فترة الحمل التي دامت تسعة أشهر تأتي لحظة الوضع وهو خروج الجنين من العالم الداخلي الذي تكوّن فيه إلى العالم الخارجي، ليُتابع نموه في هذا العالم في عدد من المراحل المُتتالية .

مرحلة النمو منذ لحظة الوضع تستمر هذه المرحلة من لحظة الوضع للطفل، وحتى عمر الأسبوعين، وهي على عدة جوانب منها جسم الطفل الذي يكون مُجعداً ومغطى بمادةٍ دهنية شمعية بعد لحظة ميلاده، وتزول هذه المادة بعد عدة ساعات، وتكون عظام الصغير لينة، وأطرافه غير مُتماسكة، ويصل طوله إلى خمسين سنتمتراً، أما وزنه فيكون حوالي ثلاثة كيلوجرامات، ويُتابع نموه في المراحل الأخرى .

يرتبط سلوك المولود الجديد بعدد من الوظائف الفسيولوجية؛ كالمص والبلع، يليها الهضم والإخراج، ويمضي الرضيع معظم وقته نائماً، أما في مرحلة النمو الحسي فتكون فيها العين أقل اكتمالاً من الحواس الأخرى، ولكنها تستجيب لأي ضوء ساطع، وتتحرك باتجاهه، ولكن تناسق العينين في تلك المرحلة يكون غير تام، أما الجهاز السمعي فيكون كاملاً، ولكنّ حاسة الذوق تكون ضعيفة، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة شم الروائح القوية، أما حاسة اللمس أو الإحساس الجلدي

فتكون عالية جداً، ويُعبر الرضيع عن إحساسه بالألم أو الجوع أو العطش عن طريق البكاء .

في مرحلة نمو الطفل الحركي تقتصر على عدد من الحركات اللاإرادية، وذلك بسبب عدم نُضج جهازه العصبي، لهذا يقضي الرضيع معظم وقته نائماً أو عاجزاً عن فعل أي حركة؛ كالجلوس، والأكل، والتنقل من مكان لآخر ... أما عن مرحلة الرضاعة فتبدأ بحسب علماء النفس بعد أسبوعين من ميلاد الطفل، وهي عملية الرضاعة العادية التي تستمر حتى عُمر العامين، حيث يظهر فيها نموه الجسدي، والفسيولوجي، والحسي، والحركي، إضافةً إلى أنه يبدأ في تعلم النطق والكلام واكتساب اللغة، ثم تبدأ مرحلة تأكيد ذاته، وذلك من خلال انفصاله عن الأم بشكلٍ تدريجي، ومحاولة الاعتماد على نفسه، ويعتبر علماء النفس هذه المرحلة بأنها مرحلة اكتشافه للعالم الخارجي ... وهناك أيضاً مرحلة النمو من عمر أسبوعين التي تستمر من عمر الأسبوعين إلى العامين للطفل، وتشمل عدة جوانب؛ وهي : النمو الجسدي وفي هذه المرحلة يزداد طول ووزن الطفل، ويطرأ تغير على هيكله العظمي من الشكل الغضروفي إلى العظمي، هذا إضافةً إلى نمو حجم العضلات، وظهور الأسنان اللبنية منذ الشهر السادس من عمره. أما عن النمو الفسيولوجي فيستمر نمو أجهزة الجسم على اختلافها؛ كالجهاز العصبي، والعظمي، والنفسي، والغددي، والبولي، هذا إضافةً إلى جهازه التناسلي، ويتميز في هذه المرحلة نمو الجهاز العصبي بسرعةٍ كبيرة. والنمو الحسي يتميز بسرعة نمو الوظائف الحسية، بحيث يتمكن

الطفل في هذه المرحلة من التمييز بين الأصوات على اختلافها منذ بداية الشهر الرابع، كما يزداد إحساسه البصري وضوحاً وتمايزاً، أما النمو الحركي في هذه المرحلة فيكون من خلال ضبط حركات الجسد فقط .

النمو اللغوي يبدأ بحسب علماء النفس منذ لحظة ولادته، ويتمثل في البكاء، ثم يتطور بعد الشهر الخامس إلى عدد من الأصوات المتنوعة التي تتمكن الأم من فهمها؛ كالمناغاة، وابتداءً بالشهر الثامن يبدأ الطفل بنطق الحروف الحلقية (آ)، ثمّ تظهر الحروف الشفوية (با، ما)، وتظهر بعدها الحروف السنية (ت،د) ... أما عن النمو الاجتماعي للطفل فيبدأ منذ النصف الأول من عامه الأول، وذلك من خلال استجاباته الاجتماعية لوالديه والمحيطين به، وتزداد تلك العلاقات نمواً مع الأطفال، وتتميز هذه الفترة بتأثر الطفل بجو الأسرة العام. والنمو الانفعالي هو مرحلة تطور الطفل الانفعالي بقصرِ مداها، وسرعتها، وتحولها، فهي عبارة عن عدد من الانفعالات المتذبذبة، وقد يؤدي توتر الطفل الانفعالي إلى عدد من ردود الأفعال؛ كمص الإصبع، أو كثرة الصراخ، أو التبول، أو ربما يحدث إسراف انفعالي، فتارةً تراه يبكي، وأخرى يضحك، وسرعان ما يخلد إلى الهدوء وكأنه لم يحدث شيء ... أما فيما يخص مرحلة النمو النفسي الاجتماعي فقد أطلق (إريك إريكسون) عليها اسم مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة، وتعني التغلب على عدم الثقة، واكتساب الثقة، وتتمثل بشعور الطفل بالألفة في محيطه، فهذا الأمر يمكنه من اكتساب الثقة في نفسه وسلوكه مع من حوله من

الناس، وبخاصةً والديه، أما إن لم يتوفر جو الألفة فإنه ينمو بخوف وعدم ثقة .

ومرحلة النمو العقلي شرحها (جان بياجي) في نظريته التي اهتمت بدراسة مجموعة من المفاهيم الأساسية لدى الطفل، مثل : مفهوم الزمن والأشياء، والمكان، إضافة إلى مفهوم العدد، وأطلق على هذه المرحلة اسم المرحلة الحسية الحركية؛ لأنّ الطفل في شهره الأول يُمارس أفعالاً بدائية مُنعكسة تتحول مع مرور الوقت إلى ردود أولية للأفعال، ويبدأ فيها نوع من التآزر بين الفم واليد، ثم تتحول تدريجياً إلى أفعال ثانوية، وفي هذا المرحلة يبدأ الطفل في تأمل الأشياء حوله، يليها تكوين العلاقات الحسية، ومع بلوغه العام الأول من عمره تظهر ردود الأفعال الثلاثية، والتي ينسق الطفل فيها نشاطه، وتطبيقه في عدد من المواقف الجديدة، ويتحول إحساسه وسلوكه بتجريب واكتشاف عدة أمور أخرى، ومن هنا يبدأ بالكلام .

مرحلة الطفولة المتأخرة تمتدّ من عمر ستة أعوام، وحتّى عمر الثانية عشرة، ويتميّز هذا العمر ببداية ظهور علامات البلوغ في أواخر هذه المرحلة، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالاستقلال التدريجي والجزئي عن أسرته، إذ يعتمد على نفسه في قضاء جل حوائجه ومتطلباته، إضافة لهذا تكون لديه القدرة على مواجهة الأحداث التي تعترضه، ويشهد جسده العديد من التغيرات؛ كاستبدال الأسنان اللبنيّة بالدائمة، كما تُصبح عظامه أقوى .

مرحلة البلوغ تكون عندما يبلغ الفرد سواءً ذكر أو أنثى الثالثة عشر أو الرابعة عشر من العمر، والبلوغ يعني أن يكون لدى الشخص القدرة على الإنجاب، وفي هذه المرحلة يتعرض الشخص لتغييرات كبيرة جسديّة وعقليّة، إضافة للتغيرات الجنسيّة الناتجة عن إفراز الغدّة النخاميّة للهرمونات الجنسيّة عند كلا الجنسين. وفي هذه المرحلة يميل الفرد إلى الاستقلال بنفسه عن أسرته، بحيث يمضي جلّ وقته مع أصدقائه، حيث يزداد تعلقاً بهم، إضافةً لبحث الفرد عن المثل العليا في حياة العظماء والمشاهير ليقتدي بهم، وفي المقابل فإن حساسيته لمحيطه الاجتماعي تزداد .

أما عن مرحلة المراهقة فهي المرحلة العمريّة المُمتدّة من عمر ١٥-٢١ عاماً، وهي من أصعب الفترات التي تمر على الإنسان، حيث تعدّ هذه المرحلة هي الاختبار الأوّل والأهم في حياته الممتدّة، فمن المعروف بأنّ حياة الإنسان في كافة المراحل اللاحقة ترتبط بشكل كبير بمراهقته، ويمر الإنسان في هذه المرحلة بالعديد من الصعوبات والتحديات، وهي : . حدّة التعامل والعصبيّة. محاولة التمرّد والتفرّد برأيه. ممارسة العادة السريّة، وتعرضه لمشاكل جنسيّة. التخبّط والصراع الداخلي .

أما عن مرحلة اليأس أو سن اليأس عند المرأة فهو سن الانقطاع الدائم عن الخصوبة، وتكون بالوضع الطبيعي من عمر ٤٥-٥٥ عاماً، وتعرف هذه المرحلة باسم العمر الثالث، وفي هذه المرحلة تحدث

الكثير من الآثار النفسيّة؛ كالهياج، واضطراب المزاج، وسرعة الشعور بالتعب، ومشاكل في التركيز، وفقدان الذاكرة، والقلق أو الإكتئاب، والاضطرابات في النوم .

أما عن مرحلة الشيخوخة فهي مرحلة التقدّم بالعمر والهرم، وتنتج هذه المرحلة عن التنامي، وتبدأ من عمر ٦٠-٦٥ عاماً، والشيخوخة هي حالة تعبّر عن حدوث تغييرات جذريّة تحدث في الأنشطة الاجتماعيّة التي اعتاد الفرد عليها، حيث إنّ مرحلة الشيخوخة تُعتبر مرحلة هجر الأدوار السابقة والعلاقات الاجتماعيّة، وينتج عن هذا الأمر العديد من العقد والمشاكل النفسيّة، والتي تُفقد الفرد ثقته بنفسه، لشعوره بأنه عبء على مُحيطه ومُجتمعه.

وما بين يديك كتاب هام يُلقي الضوء علي العلاقة بين النمو الجسدي وآثاره النفسية عليه ... لذا فهو كتاب هام يعمل علي توضيح المراحل النفسية التي يمر بها الإنسان وطرق التعامل معها ، فهو كتاب قيم في ذاته ومُتميز في كلماته.

د. فوزي عيسى ابراهيم

مقدمة

أصبحت المكتبة العربية تضم عددا طيبا من كتب علم النفس التي تقدم خلاصة عامة لجميع موضوعات العلم. وفضلا عن أهمية هذه الكتب للباحث في علم النفس فهي لا تغني عن الكتب التي يختص كل منها بموضوع واحد. هذا النوع الأخير تفتقر إليه المكتبة العربية افتقارا شديدا، يلمسه كل من تصدى لمهمة تدريس علم النفس إذ لا يجد من المراجع العربية ما يسد حاجة طلابه. ولذلك اتفق نفر من الأساتذة القائمين بتدريس علم النفس بجامعة إبراهيم على إصدار سلسلة من الكتب، كل منها لا يتناول غير موضوع واحد، يعرض فيه أحدث ما وصل إليه العلم من نتائج، عرضا علميا يراعي حاجة المربين، مع تجنب التبسيط المخل الذي تعمد إليه المجلات والكتب السيارة إذ تشوِّه وجه الحقيقة استجداء لرضاء الجمهور.

ولا شك أن ذلك العمل سيكون منا خير تتمة للمهمة التي اضطلع بها المؤلفون السابقون، إذ سوف نملأ الهيكل العام بالتفاصيل والأمثلة المحسوسة والآراء المتعددة، وسوف نكسب المبادئ التي قدَّموها مسحة واقعية.

وكتاب "النمو النفسي" عرض لمختلف التغيرات التي تطرأ على نفسية الفرد منذ مولده حتى يكتمل نموه. وقد أردت أن أهيئ أذهان

المبتدئين للموضوع بكلمة عن الصلة بين معرفتهم اليومية بالنفس الإنسانية وبين علم النفس العلمي، ووضحت فيها بعض التعبيرات العلمية حتى تسهل عليهم متابعة موضوعات الكتاب. ثم شرحت معنى النمو وعرضت المبادئ العامة التي يخضع لها الإنسان في نموه. وذلك ما ضمنته الباب الأول من الكتاب وهو "المعرفة النفسية ومبادئ النمو". أما الباب الثاني فقصرته على الطفولة، وقصدت بها الفترة التي تبدأ بالميلاد وتنتهي بالبلوغ الجسمي. وقد جعلتها مراحل ثلاث: السنتان الأوليان، ومرحلة الحضانة التي اعتبرتها أزمة في سياق النمو، ثم مرحلة الطفولة الهادئة التي تقابل في نظام التعليم مرحلتي الرياض والدراسة الابتدائية.

أما الباب الثالث والأخير فقد فصلت القول فيه في المراهقة. وقد كان المتبع حتى الآن في أغلب الكتب العربية ألا يفصل الكُتاب عند الكلام عن فترة المراهقين والمراهقات، فيعرضون للمراهقة عموما مع الإشارة العابرة لما بين الجنسين من فروق. ولكنني على الرغم من تسليمي باشتراكهما في كثير من مميزات المراهقة إلا أن ما بينهما من فروق يحتم علينا أن نعكس الآية، فنتحدث عن كل على انفراد، ونشير في سياق الحديث إلى ما يشتركان فيه من خصائص.

وقد راعيت مبدأ مهما، ذلك هو بيان الارتباط بين مختلف مراحل النمو على نحو يصور للقراء تصويرا محسوسا أن النمو عملية واحدة متصلة، فكنت في نهاية كل مرحلة أبرز ما فيها من عناصر تعد للمرحلة

التالية، وفي بداية هذه كنت أشير إلى ما بها من خصائص هي استمرار الأخرى في المرحلة المنتهية.

وفي كل مرحلة اهتممت اهتماما كبيرا بالربط بين مختلف الظواهر، فكنت أتخذ من كل ظاهرة نقطة ارتكاز أقفز منها إلى الجوانب الأخرى للنفس، ثم أعود إليها وهكذا. مثال ذلك أن أبدأ في الطفولة الأولى بالنمو الحسي من حيث هو أظهر جوانب النمو في تلك الفترة، وأبين صلته بالنمو الحركي وأثره في النمو الإدراكي وفيما يعتري الحياة الانفعالية من تغيرات. وفي النمو العقلي لم أكن أكتفي بتفصيل عناصره، بل أبين – فضلا عن ذلك – كيف ينعكس في الترقي الانفعالي وفي نمو قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي. ومن ذلك ما فعلته عند الحديث عن الشعور الديني إذ كنت أكشف فيه عن العناصر العقلية والانفعالية والاجتماعية واتخذ بدوره وسيلة لإنارة هذه الجوانب.

لم يكن همّي إذن وصف الظواهر بقدر ما كان الكشف عن التفاعل الداخلي بين مختلف القوى النفسية، ذلك التفاعل الذي يختفي لا محالة في أي عرض وصفي للنمو، فكلما أمعن المرء في التحليل الظاهري الوصفي اتسعت الشقة بينه وبين الواقع النفسي.

هذا وقد ضمنت الكتاب بعض نتائج خبرتي الشخصية، وبخاصة عند الحديث عن الشعور الديني وعن المراهقة. وآثرت إضافة المصطلحات الأوروبية إلى العبارات العربية حتى أسهل على القراء عامة

والطلبة خاصة الاطلاع بعد ذلك في المراجع الأوروبية. بيد أنني أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الأولى، ولكن على الرغم من ذلك فلست أشك في أنه سيسد فراغا في المكتبة العربية ريثما يتاح لنا ولغيرنا محاولات أخرى أكثر شمولا وكمالا.

د.عبدالمنعم المليجي

الباب الأول

علم النفس وطبيعة النمو

الفصل الأول

المعرفة النفسية

إن الفرد من حيث هو عضو في مجتمع، لا بد له من قدر من المعرفة بنفسه وبنفوس غيره وإلا استحال عليه التعامل مع المجتمع أو التكيف للمواقف الاجتماعية. وتتوقف قدرة المرء على التعامل والتكيف في المواقف الاجتماعية إلى حد كبير على مدى فهمه لنفسه ونفوس غيره. تسير في الطريق حيث تلمح صبيا يلتقط حجرا من الأرض ثم ينظر إليك متجهما وجهه، ويرفع يده بالحجر ملوحا نحوك، فسرعان ما تجري محاولا الاختفاء، أو تهجم عليه محاولا انتزاع الحجر من يده، وأنت في كلتا الحالتين تتصرف بناء على توقع الاعتداء. ولولا أنك استطعت أن تفسر حركاته وملامح وجهه على أنها تعبيرا عن شعور عدائي، لما اتخذت اجراءً يجنبك الخطر المحدق.

يقبل الموظف على رئيسه وله مطلب معين، فلو كان رئيسا فظا اتخذ حياله موقفا لا يثير غضبه، وإن كان ممن يستهويهم الإطراء أطراه، وهكذا فهو يرتب سلوكه بناء على فهمه لنفسيته وسبره لأغوار شخصيته، وهو في الحالين يتوقف نجاحه في التكيف على علمه بقدر من الصفات النفسية لمن يتصل به. يرى الطفل ساعتك، فيتقدم نحوها وجلا، ينظر إليها تارة وإلى وجهك يتفحصه تارة أخرى، فلو رأى ما يدل على تجهم

ووعيد تراجع، وإن لمس ما يدل على الهدوء زاد اقترابا، ثم إذا به يراك مبتسما فيمد يده ويتناول الساعة يتفحصها، فإن رآك لا تزال مبتسما ربما عالجها ليرى ما بها، فهو لا يخطو خطوة مالم يحاول سبر أغوار نفسك، ويرتب أي تصرف على ما يتعمقه في نفسك من مشاعر؛ أي أنه يتكيف للموقف تكيفا يستند إلى قدر أيا كانت ضآلته من العلم بنفسية الغير.

على أن هذا العلم في حالة الرجل العادي أو الطفل الصغير يتم دونما تدبير سابق، بحيث لا نكاد نفصله عن الأعمال والتصرفات ذاتها. ولكن الذي نخلص إليه أن حياتنا الاجتماعية تستحيل مالم يتوفر لدينا حد أدنى من العلم بنفوسنا ونفوس غيرنا، علما ضمنيا نستمده من إشاراتهم وأوضاعهم الجسمية وملامح وجوههم، وأقوالهم وكتاباتهم ومنتجاتهم، فتلك شواهد مادية صرفة، ولكنها تعبير عن مختلف الانفعالات والرغبات والأفكار والاستعدادات والذكاء وغيره من القدرات العقلية. بل إن الخبير بالحياة الاجتماعية لا يستدل فحسب من هذه الشواهد على الأحوال النفسية التي تدل عليها، بل في وسعه أن يقدر مداها وشدتها، فيعرف مدى تأثر فلان من الناس بهذه الكلمة أو تلك، وبوسعه أن يتنبأ – بناء على فهمه لشخصيته – بتصرفه في موقف معين وهكذا..

بل إن العالم المادي ذاته لا يخلو في بعض الأحيان أن يكون موضوعا للدراسة النفسية العابرة، فثم الجبال والأنهار والأغصان والينابيع

تثير فينا من المشاعر مالا حصر له، مشاعر تختلف من فرد إلى آخر، ومن وقت إلى وقت، تنبري لنا في أحلامنا، وتراود أخيلتنا في حال اليقظة، وتتركز حول فكرتنا عنها مختلف العواطف. هذا العالم الطبيعي لا نقف منه دائما موقفا موضوعيا، موقف الذي يدرك موضوعا خارجيا عنا، فكثيرا ما نتحول عن هذا الموقف: المشاهدة إلى موقف ذاتي هو الموقف السيكولوجي فننظر إلى الشئ من حيث ما يثيره في نفوسنا، من أخيلة وذكريات وعواطف. وهكذا تمضي حياتنا يستغرق انتباهنا تواكب الأشياء ومواقف الناس، ندركها إدراكا موضوعيا بيد أننا نتحول عنها إلى نفوسنا حيث التفكير والشعور والتذكر إلخ...

ونحن إذ نرتد إلى نفوسنا أو نتحول عن المنظر إلى نفس المشاهد نقف موقف السيكولوجي وإن اختلف في الحالين: إذ هو في الأولى يتصل بالأحوال النفسية اتصالا مباشرا أي يقوم بما يسمى في الاصطلاح العلمي بعملية تأمل باطني، وفي الثانية يتصل بها على نحو غير مباشر بعد تأويل واستدلال فيقال إنه يستخدم الملاحظة أو المشاهدة الخارجية.

تلك معرفة سيكولوجية تتاح لنا في مواقف الحياة اليومية، لا يحرم منها طفل أو راشد، جاهل أو متعلم، دون حاجة إلى كتب في علم النفس.. فما وجه الحاجة إلى المعرفة العلمية (علم النفس) إن كنا لا نعدم معرفة عادية للنفس الإنسانية؟ وما وجه التفرقة بين المعرفة اليومية للأحوال النفسية والمعرفة العلمية لها؟

كل علم من العلوم بدأ مجموعة من المعارف اكتسبها الإنسان من خبرته اليومية، هذه الخبرة لم تنف حاجتنا إلى العلوم المنظمة لأنها خبرة محدودة بحدود الأغراض العملية، ولذلك كانت ضئيلة لا تكفي لإشباع حاجتنا إلى المعرفة التي لا تحد، ولأنها لا يمكن أن تخلو من شوائب المعتقدات التي لا تستند إلى تمحيص واختبار، أو من الأخطاء التي يقع فيها الإنسان العادي لقصور وسائله في البحث.. أما المعارف العلمية ففضلا عن اتساع دائرتها لعدم وقوفها عند مجرد خدمة الأغراض العملية، واستعانتها بالمناهج والطرق المنظمة، فهي لا تكتفي بتسجيل الشواهد وتفسيرها، بل تصنفها وتبوبها وتكتشف ما بينها من روابط، وتسعى إلى كشف القوانين التي تخضع لها الحياة النفسية.

والقانون وسيلة للتنبؤ، ومن ثمة كان علم النفس يمتاز عن المعرفة السيكولوجية العادية في فائدته التطبيقية التي يجنيها من القانون: ندرس وظيفة التذكر ونكشف عن قوانين الحفظ، حتى يسعنا بعد ذلك أن نطبق معرفتنا العلمية في تصميم أحسن وسائل الحفظ وغير ذلك من وسائل التعلم.. ندرس الانتباه والتعب ومن معرفة قوانينهما نفيد في أحسن طرق الإعلان ووسائل الإنتاج في الميدان الصناعي، وقوانين التطور الوجداني وأسباب الاضطراب الوجداني نفيد منها في الطب النفسي.

وهكذا فإن التنظيم العلمي لمعارفنا النفسية بتحرره من الأغراض العملية المباشرة يزيدها سعة وقدرة على تحقيق الأغراض العملية لا للفرد الواحد بل للإنسانية جمعاء في مختلف الميادين العملية. والتنظيم قبل

كل شئ يتضمن أن الحياة النفسية لا تمضي فوضى، بل تتبع نظاما دقيقا شأنه شأن النظام الطبيعي الذي تخضع له الأشياء في العالم المادي، فلكل ظاهرة نفسية علتها في النفس ذاتها، نشأت فيها عن الوراثة أو البيئة.

المناهج العلمية في علم النفس :

الملاحظة الخارجية: أسلفنا أن المرء يكتسب في حياته اليومية معارف نفسية بالقدر الذي يكفي لتكيفه مع البيئة وتصريف شئونه العملية. ومن حيث هو كائن اجتماعي كان يهدف أولا إلى الوقوف على نفسية غيره من أفراد المجتمع أو هيئاته، ثم الوقوف على نفسيته هو على ما بها من أمور بقدر اتصالها بذلك الغير؛ ولذلك كان المنهج الأساسي في السيكولوجيا غير العلمية هو منهج الملاحظة الخارجية.

وإن فهمنا لأنفسنا في الحياة العملية لنستمده أساسا من فهمنا لمشاعر الناس نحونا وفكرتهم عنا ومقاصدهم منا. وحيث أن المواقف الاجتماعية مختلفة، فإن شعور الفرد بنفسه يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية التي تكتنفه؛ فشعور التلميذ بنفسه وهو في حضرة أستاذه، يختلف عن شعوره في صحبة أقرانه، ويختلف عن شعوره بنفسه مع أمه وأبيه، وشعوره بنفسه مع أخيه الأكبر يختلف مع شعوره بنفسه مع أخيه الأصغر أو أخته. أي أن فكرة المرء عن نفسه هي في حقيقة الأمر صورة تتراءى له في مرآة الحياة الاجتماعية، وإن نفوس الغير تثير اهتمامنا

وتستولي على انتباهنا قبل أن تفعل ذلك نفوسنا نحن، ولذلك كان التأمل الباطني المقصود الذي نستخدمه لذاته يأتي متأخرا عن الملاحظة الخارجية.

التأمل الباطني: وقد كانت الفكرة الشائعة أن التأمل الباطني يسبق حتما الملاحظة الخارجية، ذلك أننا لا نفهم ما بنفوس الغير بطريق مباشر، بل بواسطة هي التأويل أو الاستدلال، ولكن الحقيقة أن عملية التأويل أو الاستدلال لا تتطلب أن نكون قد خبرنا نفس الخبرات التي نستدل على وجودها، وهذا التأويل أو الاستدلال لا يتطلب التأمل الباطني المقصود أو الاستدلال العمد إنما التأمل هنا ضمني والاستدلال تلقائي، ويكفي شعورنا بالخبرات التي تماثل تلك التي نستدل على وجودها في الغير من ملاحظة آثارها عليهم.

إن علم النفس يستخدم الطريقتين، وهو في الطريقة الثانية يجعلها مقصودة لذاتها، من حيث هي ضمنية في الحياة اليومية، وينميها بالأسئلة الموضوعة، والاستفتاءات، والإرشادات، وطرق التسجيل الدقيقة.

التجريب: تجمع هذه الطريقة بين الطريقتين السالفتي الذكر، مع خلق الأحوال النفسية المطلوب دراستها، وهي تفيد من ميزات كل منهما، وتتفادى إلى حد كبير عيوب كل منهما. والتجريب ملاحظة وتأمل باطني في كنف ظروف هيأناها بأنفسنا، وأعددنا لها خير طرق التسجيل. وعلم النفس العلمي يطمح بعد كل ذلك إلى التقدير الكمي، وهو ماض

في هذا السبيل مستعينا بالتجريب، وطرق الإحصاء، كما هو الحال في بحوث الذكاء والقدرات العقلية المختلفة.

ميادين علم النفس الحديث:

١- علم النفس العام: يشمل المبادئ الرئيسية لعلم النفس على العموم، ويهتم على وجه الخصوص بالراشد السوي، ويشمل مجالات أضيق:

(أ) الإحساس والإدراك الحسي.

(ب) العدوان والانفعال.

(ج) التعلم والدوافع.

(د) العمليات العقلية العليا وتتضمن التفكير.

٢- علم النفس الفسيولوجي: إن الصلة وثيقة بين الجهاز العصبي والوظائف الفسيولوجية، وبين الحياة النفسية، ولما كانت العمليات النفسية من طبيعة تغاير طبيعة العمليات الفسيولوجية، كان لكل من علم النفس والفسيولوجيا مجاله الخاص. وقد أدى تقدم البحوث في كلا العلمين أن نشأت الحاجة إلى مقارنة نتائجهما، كي نحدد أي الوقائع سيكولوجي صرف، وأيها فسيولوجي بحت. ومن ثمة ظهر علم متوسط بين حدود العلمين ذلك هو علم النفس الفسيولوجي، وفيه يتعاون العلمان، ومنه يستمد كل منهما ضوءا وهديا في مجاله الخاص.

ويتضمن البحث في وظائف الجهاز العصبي التي تتحكم في السلوك والشعور جميعا، ووظيفة عمليات أخرى كالغدد الصماء. وكثيرا ما يعمد العلماء إلى العمليات الجراحية لمعرفة الأثر الناجم عن استئصال مركز ما بالمخ في السلوك. والتجريب في هذا الميدان أقدم عهدا منه في ميدان علم النفس التجريبي، فقد بدأ ذلك منذ بداية القرن التاسع عشر.

٣- علم النفس المقارن: دراسة مقارنة لسلوك مختلف أنواع الحيوانات، وهو بمثابة تاريخ طبيعي لسلوك الحيوان. على أن الجانب الأكبر من الدراسة السيكولوجية للحيوان أصبح الآن بأيدي رجال علم النفس الفسيولوجي، وإن لم نعدم بعد علماء نفس مقارن.

٤- سيكلوجيا الفروق الفردية: يختص بقياس القدرات الإنسانية وتقديرها (measurement & assessement) باستخدام اختبارات الذكاء. ويرجع استخدام هذه الاختبارات إلى "فرنسيس جالتون" في إنجلترا سنة ١٨٨٣ ولكن التقدم الهائل الذي أحرزته تم في خلال الأربعين سنة الأخيرة في أمريكا.

٥- علم النفس الصناعي: يشمل اختبارات للشخصية والذكاء ومختلف القدرات، تحليل القدرات اللازمة لمهنة معينة، وبذلك يشمل التوجيه المهني والإعلان وأحسن الظروف النفسية للإنتاج. وقد تقدم تقدما عظيما للنجاح الذي أحرزه تطبيقه في الحرب العالمية الثانية.

٦- علم نفس الطفل: دراسة تطور الإنسان، وصفاته النفسية في مختلف المراحل منذ ما قبل الميلاد. تأثير الوراثة والبيئة على مختلف القدرات، تقدير مختلف القدارات والوسائل التي يلجأ إليها في التكيف. وثيق الصلة بعلم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس التربوي.

٧- علم النفس التربوي: يستند إلى نتائج علم النفس الإكلينيكي وعلم نفس الطفل الديناميكي من حيث التعلم وقوانينه، والدوافع وتطورها.

٨- علم نفس الشذوذ: الانحرافات عن السواء. يتصل بالطب العقلي phychiatry وهو الميدان الذي تدرس فيه الاضطرابات النفسية ومختلف ضروب سوء التكيف. تأثر تأثرا كبيرا منذ سنة ١٩٣٠ بالتحليل النفسي وظهور فكرة الدوافع اللا شعورية.

٩- علم النفس الديناميكي: تكون هذا العلم نتيجة التداخل بين بحوث كل من علم نفس الشذوذ والتحليل النفسي وبعض البحوث الأخرى التي بينت أن من دوافع السلوك ما يكمن في الأعماق، أي في اللا شعور. ويمكن تعريف هذا العلم بأنه علم نفس الدوافع السوية (phychology of normal motivation)

١٠- علم النفس الإكلينيكي: التطبيق العملي لكل من علم النفس الديناميكي وعلم نفس الشذوذ في حل مشاكل التكيف الإنساني.

١١- علم النفس الاجتماعي: دراسة نفسية الفرد من حيث هو عضو في جماعة، وعلاقة الجماعات بعضها ببعض. يدرس العلاقات النفسية بين الأفراد إذ يكونون أسرة أو جمهرة أو مجتمعا أو غوغاء، وعلاقة الزعيم بأتباعه. ويعنى بدراسة نشأة وتطور المواقف والآراء الاجتماعية، ويحاول تقدير هذه المواقف والآراء. ومن ثمة لا بد من التعرض للنزاع القومي والاجتماعي والتعبيرات عن الحاجات المتنازعة في الأفراد. وهذا العلم قديم قدم علم الاجتماع وعلم الشعوب ولكن تطوره في هذا المجال الخاص أي في الاتجاه النفسي يرجع إلى كتابات مكدوجل سنة ١٩٠٨.

تصنيف الحالات النفسية:

عددنا مختلف ميادين علم النفس، وعلم النفس في كل هذه الميادين يدرس الحياة النفسية من نواح عدة: من ناحية العمليات العقلية كالإدراك والتصور والتخيل والتذكر، أو من الناحية الوجدانية كالانفعالات المختلفة والعواطف والعقد، ثم من الناحية النزوعية أي السلوك من حيث دلالته على دوافع معينة وقدرات عامة أو خاصة.

وحدة الحياة النفسية:

على الرغم من أن علم النفس يدرس كيف يفكر المرء وكيف يشعر وكيف يسلم، فهذه الأمور الثلاثة تتصل فيما بينها اتصالا وثيقا، بل لا يمكن أن نميز عاطفة مستقلة عن فكرة أو إرادة فعل ما؛ فالإحساسات

والمشاعر والرغبات والأفكار تندمج في كل واحد متكامل لا تمييز فيه بين عنصر وعنصر، أو بين حاضر وماض ومستقبل، بل الواقع النفسي وحدة لا تتجزأ رغم تعقدها. وتختلف هذه الوحدة النفسية عن الوحدة المادية من وجوه: الشئ المادي الواحد يشمل حيزا ويتكون من أجزاء يمكن أن ينقسم بالفعل إليها، ولكن يبقى كل جزء حاصلا على صفة الامتداد، وعلى جميع صفات الكل.

هذا كوب، هو وحدة تضم أجزاءً عدة تخدم غرضا واحدا، ولكن إن أنت ألقيت به إلى الأرض تهشم واستحال إلى كثرة من الأجزاء، كل جزء منها زجاج لا يختلف في طبيعته عن زجاج الكوب كاملا. أما العناصر الدينامية التي أدركها من خلال تعقيد الواقع النفسي واستمراره، فلا وجود لإحداها بمعزل عن الشخصية.

إن نقطة البدء في علم النفس يجب أن تكون وحدة الخبرة، على أن الخبرة النفسية منها ما هو شعوري ومنها ما هو مجرد استعداد ومنها ما هو لا شعوري.

الشعور واللا شعور والاستعداد النفسي:

أما الشعور فهو ذلك الجانب من الخبرة النفسية الذي أعرفه، ولكن الخبرة في لحظة ما هي مجرد لحظة نفسية جاءت نتيجة تاريخ نفسي طويل، فخبرتي لشخص ما تختلف تمام الاختلاف عن خبرتي له في المرة الثانية. أنا في المرة الأولى أدركه كموضوع خارجي، ولكن

خبرتي له في المرة الثانية ليست إدراكا بل تعرفا. وأنا أتعرف عليه بالرغم من انقضاء فترة من الزمن لم يكن في خلالها حاضرا في خبرتي أو شعوري، ولكن الخبرة الأولى تركت في ذهني استعدادا معينا لإدراكه بعد ذلك. وكذلك عندما يقال إن فلانا تعلم الرياضة فليس يعني ذلك أنه يحمل في شعوره في كل وقت جميع ما اكتسب من معارف رياضية، ولكن ذلك يعني أنه يستطيع أن يستعيد إلى ذهنه – عندما تحين الفرصة أو تدعو الحاجة – الأحكام الرياضية أو الحوادث الماضية، وأن هذه المكتسبات العقلية السابقة تؤثر في الحياة الشعورية التالية.

فالاستعداد النفسي مثلا مثل الطاقة الممكنة potential energy في الطبيعة ينطوي عليها الجسم الطبيعي دون حاجة إلى أن يكون تأثيرها حاضرا في كل وقت؛ فالحجر الملقى على الأرض به طاقة كامنة، بحيث لو ألقي من أعلى جبل ظهرت الطاقة، فبوسع الحجر حينذاك أن يدمر ما يعترض سيره.

هذه الاستعدادات النفسية تتكون باستمرار، وتتعدل على نحو متصل، وهي بدورها تساهم في تحديد العملية الشعورية التالية وتعديلها، وهكذا كانت الخبرة في عملية نشوء وتغير متصلة، بحث يستحيل أن نعتبر مجرى الخبرة النفسية مكونا من عناصر أو وحدات، فهو وحدة معقدة ديناميكية متغيرة.

الاستعداد النفسي نوعان: نوع نشأ عن خبرة الفرد السابقة في حياته الخاصة، قدرتي على استعادة صورة ذهنية للأهرام في أي وقت تتوقف على وجود استعداد خلَفته خبرة فعلية سابقة. والنوع الثاني هو الاستعداد الوراثي أو القبلي (pre-disposition)، وهو لا ينشأ عن خبرة فعلية في حياة الفرد. ولكن نستطيع أن نقول إنه نشأ عن خبرة الجنس البشري أو الكائن الحي أفرغت في الأفراد منذ الميلاد. من ذلك القدرات والنزعات الفطرية (innate aptitudes & propensities). ومنها المواهب الخاصة التي تختلف من فرد إلى آخر؛ فذاك فطر على قدرة موسيقية، وذاك على موهبة رياضية. مثل هذه الموهبة تتكون من قدرة فطرية على الاهتمام باتجاه معين، وقدرة فطرية على التعلم السريع والاحتفاظ المكين بما سبق تعلمه. وتختلف الحيوانات فيما بينها من حيث هذه الهبات، فليس كالكناري قدرة على تقليد الأصوات، ولا كالكلب قدرة على تتبع الأشياء من رائحتها... إلخ.

ويتصل بالاستعدادات النفسية خبرات فعلية ولكنها لا شعورية: قد تكون في أنفسنا خبرات دون أن نشعر بها، خبرات لا يمكن معرفتها بالتأمل الباطني، بل نستدل على وجودها على نحو ما نستدل على وجود الاستعدادات النفسية عند الإنسان، أو على وجود الأحوال النفسية في الحيوانات الدنيا. والظواهر الدالة على وجود الخبرات اللا شعورية ظواهر لا حصر لها: النسيان والتذكر التلقائي، هفوات اللسان، والأخطاء التلقائية، والأمراض العصابية، والأمراض العقلية، والأحلام.

الفصل الثاني

مبادئ النمو النفسي

يمر الفرد بعملية نمو وتحول حتى يصل إلى التكوين النفسي والجسمي الذي يميز الراشد الناضج، ولا سبيل إلى فهم الطفل فهما حقا ما لم نتتبع عملية النمو الطويلة التي تطرأ عليه منذ نشأته خلية في بطن أمه حتى يبلغ النضج، فما مولد الطفل غير حادث واحد في سلسة متتابعة من التغيرات. وليست مهمتنا في هذا الفصل أن نمر بهذه المراحل، بل هي أن ندرس طبيعة النمو النفسي، ونعرف الصفات التي تميزه، حتى إذا عرضنا لمراحل النمو المختلفة فيما بعد، لا يغيب عن أذهاننا أنها تتبع نسقا خاصا وتخضع لنظام مضبوط.

معنى النمو:

النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج. معنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء، وأنها لا تتتابع بمحض الصدفة والاتفاق بل تتبع نسقا معينا، وتخضع لنظام أو خطة واضحة، ولا تنفصل في سياقها أية مرحلة عما يسبقها أو يليها،

فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف إلى غرض نهائي هو النضوج. والنمو بهذا المعنى ضرب من التغير يطرأ على نشاط أو وظيفة أو قدرة فتنتقل من مرحلة دنيا إلى مرحلة أعلى. وتفيدنا دراسة النمو في أمور ثلاثة:

١- توقفنا على ما ينتظر من الطفل في هذا العمر أو ذاك. نستطيع بفضلها أن نعرف مثلا ما ينبغي أن يكون عليه تفكير الطفل أو لغته أو نشاطه الاجتماعي في سن معينة. وبفضلها نعرف في أي عمر يرتقي هذا النشاط أو ذاك إلى شكل أنضج.

٢- نموذج النمو يكاد لا يختلف من فرد إلى آخر، وهذه الخاصية تمكننا من معرفة مستوى نضج أي طفل بالنسبة لمجموع الأطفال من نفس السن.

٣- كل نمو يتطلب رعاية من جانب البيئة، ولذلك كان الوقوف على النمو السوي خير عون للمربي على تمهيد السبيل أمام النمو السوي.

ضروب التغير في عملية النمو:

قلنا إن النمو يشمل تغيرات متتابعة، ولكنها تغيرات من ضروب مختلفة، فضلا عن تباين أثرها في عملية النمو. ونستطيع حصرها على نحو تقريبي في ضروب أربعة:

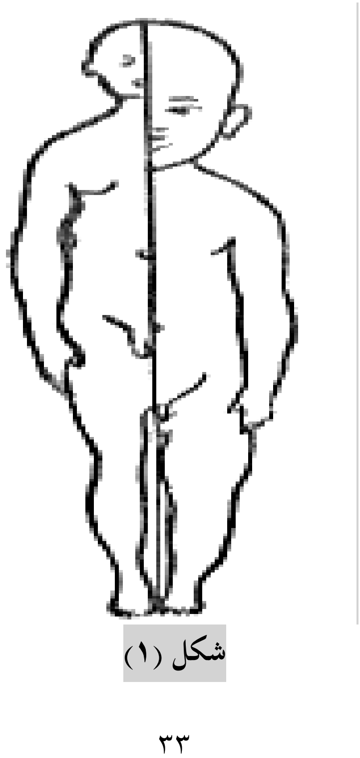
(أولا) التغير في الحجم:

يتضح هذا الضرب على وجه الخصوص في النمو الجسمي، ويتضح مع ذلك في النمو العقلي عندما نستخدم اختبار الذكاء المقنن. يزداد طول الطفل عاما بعد آخر، فضلا عن وزنه ومقاييس محيط جسمه، ما لم يعرقل نموه الطبيعي ظرف من الظروف الشاذة. ونفس الضرب من التغيير يطرأ على أعضاء الجسم وتراكيبه الداخلية؛ فالقلب والرئتان والأمعاء والمعدة تكبر كي تواجه حاجات الجسم المتزايدة. ويقابل هذا التغير الجسمي تغير مماثل في الناحية العقلية، فلغة الطفل تزداد عاما بعد عام وكذلك قدرته على الإدراك والتذكر والتفكير.

(ثانيا) التغير في النسبة:

يولد الطفل بحجم معين، وبين مختلف أجزاء جسمه نسب معينة، والنمو يطرأ على الحجم فيزداد وعلى النسب فتتغير، فليس الطفل إذن "مصغر رجل" لأن مصغر الشئ يختلف في الحجم مع الاحتفاظ بنفس النسب بين الأجزاء، ولكن المشاهد أن نسبة أعضاء الجسم في الطفولة تختلف اختلافا بينا عنها في الرجولة. ويتضح هذا الاختلاف لو كبرنا جسم الطفل إلى حجم الراشد كما هو مبين في (شكل ١) وهذا التباين في النسب راجع إلى تباين سرعة نمو الأعضاء المختلفة. ونصادف نفس هذا الضرب من التغير في النمو العقلي. ولنضرب لذلك مثلين: نمو التخيل، ونمو الاهتمام، فالتخيل في الطفولة الباكرة يغلب عليه عنصر

التوهم (fantastic) وتكون صلته بالحياة الواقعية ضئيلة، ولكن عنصر التوهم يسلم مكانه بالتدريج لعنصر واقعي، فنصادف لدى الكبار تخيلا مكبوحا مضبوطا، ولذلك أمكن استخدامه لديهم في تصميم شئ ما، وفي مختلف نواحي النشاط الابتكاري. أما من حيث الاهتمام فنرى الطفل يتخذ نفسه وحاجياته مركزا لاهتماماته، ولكن الاهتمام يتحول تدريجيا إلى أقرانه وإلى نشاط جماعته كما هو الحال في سن المدرسة الابتدائية، ثم يطرأ عليه تغير جديد في فترة المراهقة إذ يتركز في أفراد الجنس الآخر وفي العناية بالمظهر. من ذلك يتبين أن تغير الاهتمام أو التخيل ليس من حيث الاتساع فقط بل من حيث النسبة بينه وبين النواحي الأخرى من النشاط العقلي.



شكل (١)

(ثالثا) اختفاء خصائص قديمة:

من أهم الأمور التي تختفي بعد أن كانت موجودة: الغدة التيموسية التي تسمى عادة "غدة الطفولة" ومركزها في الصدر، والغدة النخامية في قاع المخ، والأفعال المنعكسة التي تعرف باسمي Babinski ودارون، وشعر الطفل وأسنانه. تتولى الطبيعة بنفسها هذا الأمر فتستأصل من الخصائص الجسمية ما استنفذت فائدته. ومن بين الخصائص العقلية التي تختفي عندما تستنفد الفائدة منها مختلف أشكال الكلام الطفلي، والسلوك الاندفاعي الطفلي الذي يتم دون تفكير سابق، ومختلف ضروب التنقل الطفلي كالزحف والحبو، ودقة بعض الحواس كالذوق والشم. وفي حين تختفي هذه الصفات تبقى صفات أخرى كالعواطف وبعض العادات لأن بقاءها أيسر من إزالتها أو لأنها تنطوي على ارتباط وجداني معين. وإن كثيرا من الآباء يشجعون على الاحتفاظ بهذه الاتجاهات العقلية دون أن يفطنوا إلى أنهم بذلك يعرقلون نمو أطفالهم، ولا يتيحون لهم الارتقاء إلى مستوى أنضج. والأطفال من جانبهم يتشبثون عمدا بما اكتسبوا من اتجاهات طفلية – عادات كانت أو عواطف – لما تقدمه من لذة أو منفعة.

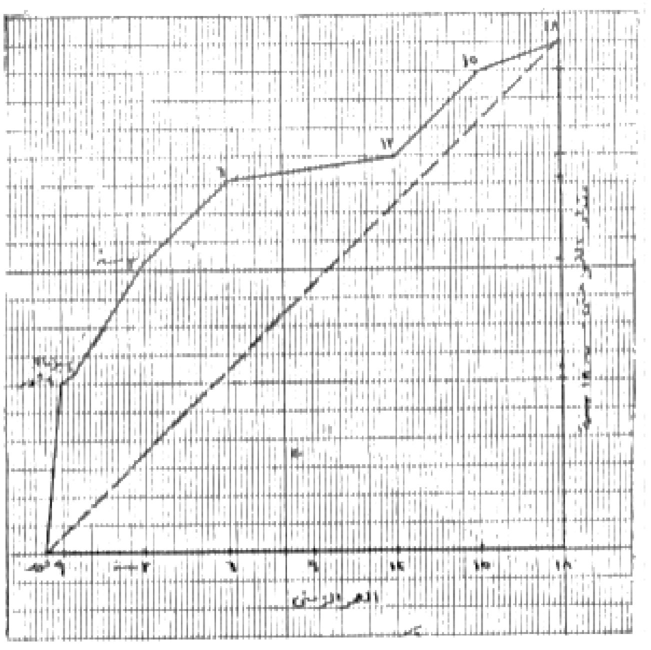
(رابعا) ظهور خصائص جديدة:

فضلا عن التغير باستبعاد خصائص كانت موجودة، يحدث تغير بكسب صفات جسمية وعقلية. بعض هذه الصفات يكتسبه المرء

بالتعلم، وكثيرا منها يظهر نتيجة النضج أي نتيجة التفتح الطبيعي لصفات تكون عند الميلاد كامنة أو غير مكتملة النمو. مثال ذلك الأسنان الأولى والثانية، والمميزات الجنسية الأصلية والثانوية. وهذا في الناحية الجسمية، أما في العقلية فمثل الوظيفة الجنسية، والمعايير الأخلاقية والمعتقدات الدينية ومختلف أشكال اللغة والنزاعات العصابية.

تغير سرعة النمو: Rates of Development

النمو جسميا كان أو عقليا عملية واحدة معقدة متصلة، ولكن سرعتها ليست سرعة مطردة على مر المراحل؛ فسرعة النمو في الرحم سرعة فائقة، إذ ينمو الجنين من خلية ميكروسكوبية إلى وليد يزن حوالي ثمانية أرطال ويبلغ طوله حوالي عشرين بوصة في تسعة أشهر. وتكون نسبة طوله عند الميلاد إلى طوله في الثامنة عشرة من عمره كنسبة ٣: ١٠ أي أن ما يبلغه الفرد من النمو في تسعة أشهر يعادل ثلث ما يبلغه بعد ثمانية عشر عاما تقريبا. والرسم البياني في (شكل ٢) يبين مدى الفرق بين السرعتين أي من ٠ – ٩ أشهر ، ومن الميلاد إلى ١٨ سنة. يستمر النمو سريعا هكذا حتى سن ٣، إذا استبعدنا الأسبوعين الأولين من الميلاد إذ يمر النمو بمرحلة تغير بطئ يعتاد فيها الوليد على البيئة الجديدة.



(شكل ٢)

رسم بياني يبين كيف أن النمو لا يسير بسرعة واحدة ، فالخط المنقط يرمز إلى سير الزمن سيرا منتظما – والمنحنى يبين اختلاف سرعة النمو من مرحلة إلى اخرى ، والنقط الظاهرة على الإحداث الرأسي تشير إلى مقدار النمو الذي يتم في كل مرحلة

وما علينا إن أردنا أن نتحقق من سرعة التغيرات التي طرأت على الطفل حتى السنة الثالثة من عمره إلا أن نقارن طفلا في الثالثة من عمره بوليد حديث. من ٣ : ٦ تقل السرعة نوعا، ويبطئ النمو بعد ذلك حتى نشرف على المراهقة، فيسرع النمو من جديد ويبقى محتفظا بهذه السرعة عامين أو ثلاثة إذ يبطئ حتى نصل إلى النضوج. والرسم البياني المقابل محاولة رمزية لتوضيح مدى السرعة في مختلف المراحل:

الانحدار الشديد في المنحنى يبين شدة السرعة والهضبات تبين البطء، ومنه يتبين أن الهضبات تقع بين الميلاد والأسبوع الثاني وبين سن ٦، ١٢، وبين ١٥ تقريبا، ١٨. ولو أوصلنا خطا أفقيا بين كل نقطة تتغير عندها السرعة حتى يمس الإحداثي الرأسي، يتبين لنا مدى ما يحدث من نمو في كل من المراحل (التي يبينها المنحنى) بالنسبة لمجموع النمو حتى سن ١٨ كما يمثله الإحداثي الرأسي.

نعلم أن ما يقرر حدود النمو الجسمي والنفسي، هو تركيب الخلية الأصلية germ cell بيد أن نشاط الطفل بالإضافة إلى العوامل البيئية كالتغذية والتمرين والتربية، تتدخل في تحديد سرعة التغيرات والمدى الذي تصل إليه. وقد ثبت من البحث الطبي أن التغذية في الطفولة الأولى babyhood لا تؤثر فحسب على تغيرات النمو بل يتوقف عليها المدى النهائي الذي تبلغه. هذه العوامل مجتمعة قد تعجَل عملية النمو أو تبطئها أو توقفها، قبل أن تصل إلى النهاية الطبيعية. وغير خاف أثر إفراز غدد معينة في سرعة النمو، وأن استخدام إفراز الغدد التناسلية مثلا يعجل من تغيرات البلوغ في حين أن نقص إفراز الغدة الدرقية Thyroxine الذي يتسبب عنه تأخر النمو الجسمي والعقلي قد يعوض بحقن الجسم به صناعيا، وبذلك يزيد من سرعة النمو إلى أقرب ما يمكن من السرعة الطبيعية.

أسباب النمو:

قلنا إن عملية النمو عبارة عن تغيرات مطردة من ضروب متباينة تطرأ على خصائص الفرد الجسمية والعقلية، فما أسباب هذه التغيرات؟.. نستطيع إرجاعها إلى سببين:

(أولا) النضوج التلقائي: وهو نمو أو تفتح خصائص موروثة عن الآباء والأسلاف، خصائص تنطوي عليها طبيعة الكائن وتظهر في وقت معلوم من تلقاء نفسها. على أن نشاط الفرد وتجربته وعوامل البيئة، وإن كانت غير مسئولة عن خلق هذه الخصائص فهي تؤثر في نموها إلى درجة محدودة. والخاصية التي تظهر نتيجة النضوج تظهر على نحو فجائي ملحوظ. ففي فترة البلوغ التي تسبق المراهقة ينبت شعر الذقن ويتغير الصوت (من طبقة عالية إلى منخفضة) في أشهر قلائل. وفي نفس الوقت وعلى نفس النحو الفجائي يطرأ تغير وجداني مهم إذ بعد أن كان الطفل نافرا من الجنس الآخر يهيم به.

(ثانيا) التعلم: يتغير التركيب الجسمي والسلوك بالتعلم والتمرين. والتعلم إما أن يكون مجرد تكرار آلي لفعل معين (practice)، أو يكون تمرينا (training) يمتاز بأنه نشاط انتقائي موجه إلى غاية معلومة، وكلاهما يسبب تغيرا في سلوك الطفل يرجع إلى نشاط الطفل ذاته.

على أن النضوج والتعلم ليسا سببين منفصلين، إنما يتشابكان ويتفاعلان في عملية النمو، فكي تنمو خاصية معينة لا بد من نضوجها

تلقائيا ثم تناولها بالتمرين والتعلم في الوقت الملائم وعلى النحو السليم، وإلا لا يتاح لها أن تصل إلى نهاية نموها الطبيعي. وكي تنمو وظيفة معينة حتى تكتمل، لا بد أولا من التهيؤ الطبيعي لها أي من درجة معينة من النضوج الجسمي والنفسي ثم مزاولتها على النحو الملائم كي تمضي في نموها حتى تكتمل. ولكن إن كانت خاصية معينة أو وظيفة ما محدودة الإمكانيات بحكم الفطرة، كان أي جهد أو مران يتجاوز حدود نموها جهدا مضنيا فالنضوج أو التفتح التلقائي أمر تقرره الفطرة والوراثة، وهو يهيئ للتعلم المادة الخام، ويقرر على نحو عام نموذج سلوك الأفراد وأطواره، والمشاهد أنه عندما يتغير تركيب جزء من الجسم، وينضج، يظهر السلوك المتوقف عليه.

ويخطئ من يظن أن النمو الطبيعي يقتصر على الفترة السابقة للميلاد، والنمو بالتعلم على فترات ما بعد الميلاد، ذلك أن النمو الجنيني لا يستغنى عن قدر من العلم (حركات الجنين المختلفة تساعد على النمو) كما أن النمو بعد الميلاد لا يخلو من النضوج الطبيعي. والصحيح أن النضوج الطبيعي يغلب على النمو في حالة الجنين الذي لا يعتمد على التعلم إلا أضأل اعتماد، في حين أن النمو بعد الميلاد يحتاج إلى قسط كبير من التعلم.

العوامل التي تؤثر في النمو:

أشرنا أن النضج والتعلم هما المسئولان عن أي تغير من التغيرات التي تطرأ في سياق عملية النمو، ولكن ثمة عوامل لها أثرها في النمو، وهي عوامل كثيرة معقدة متشابكة. وفيما يلي نذكر ما نعرفه من هذه العوامل مرتبة حسب أهميتها:

١ـ الذكاء:

نلاحظ في النمو الإنساني تلازم الذكاء المرتفع للنمو السريع، وكذلك يتلازم الضعف العقلي والتخلف في النمو. وقد درست بعناية دقيقة علاقة سن بدء المشي والكلام بدرجة الذكاء عند الأطفال، وكانت النتيجة كما يتبين من الجدول التالي:

جدول يبين الأعمار التي يبدأ فيها المشي والكلام

تقديرات الذكاء العام	بدء المشي بالأشهر	بدء الكلام بالأشهر
أطفال أذكياء جدا	١٣	١١
" ذكاؤهم متوسط	١٤	١٦
" أغبياء morons	٢٢	٣٤
" معاتيه idiots	٣٠	٥١

وكذلك يتأثر سن النضوج الجنسي الفسيولوجي (البلوغ) بالمستوى العقلي للطفل؛ فالأطفال العباقرة الذين يسبق نموهم العقلي مستوى

سنهم ينضجون جنسيا قبل زملائهم بعام أو عامين، في حين أن النضج الجنسي للأطفال ضعاف العقول إما أن لا يتم إطلاقا وإما أن يتأخر.

٢- الجنس: (SEX)

يلعب الجنس (الذكورة أو الأنوثة) دورا مهما في نمو الطفل جسميا وعقليا، فثمة فروق بين الجنسين في سرعة النمو (rate) عند الميلاد يكون حجم الولد أكبر بدرجة طفيفة من حجم البنت، ولكن نمو البنات يفوق نمو البنين من حيث السرعة ويبلغ نهايته أي النضج عند البنات قبل الأولاد؛ فالنضج الجنسي للبنت يتم قبل النضج الجنسي للولد بعام واحد، ويكون متوسط حجم البنت أكبر من متوسط حجم الولد الذي في سنها. وهذا الفارق يتضح فيما بين العام التاسع والثاني عشر من عمرها. وكذلك يكتمل جسم الفتاة قبل الولد. ويكشف اختبار الذكاء عن سبق الفتاة للولد من حيث النمو العقلي، فضلا عن أن نموها العقلي يكتمل قبله بفترة وجيزة.

٣- الغدد الصماء:

يؤثر إفراز هذه الغدد تأثيرا كبيرا على النمو قبل الميلاد أو بعده، وقد عرفت طبيعة تأثير بعض هذه الإفرازات معرفة تامة وإليك أمثلة: تفرز الغدد المجاوزة للدرقية (في الحلق) الكلسيوم. ضعف هذه الغدد يؤدي إلى نقص في نمو العظام، ويزيد من قابلية العضلات للاستثارة (hyperexcitability) وكذلك الإيودين (lodine) الذي تفرزه الغدد

الدرقية لازم للنمو الجسمي والعقلي. وأي نقص في نشاط هذه الغدة أثناء النمو يعطل نمو الطفل جسميا وعقليا ويجعله معتوها مشوها. والمنغولية نوع من النقص العقلي يتميز أصحابه بسمات وجهية تشبه سمات المنغول أو التتار، خاصة من حيث انحدار العيون، ويرجعه بعض علماء الغدد الصماء إلى ضعف الغدة النخامية.

وقد تبين أن زيادة نشاط الغدد التيموسية (في الصدر) أو الغدة الصنوبرية (عند قاع المخ) يصحبه تأخر النمو الطبيعي فيبقى الطفل من حيث الجسم والعقل في مستوى طفلي لمدة طويلة. وأي نقص يشوب الغدد التناسلية Gonads يؤدي إلى تأخير بدء البلوغ، في حين أن فرط نشاطها يبكر حدوثه ويؤدي إلى الحالة المعروفة "البلوغ المبكر" Puberty praecox، أو النضج الجنسي المبكر، وكثيرا ما يحدث ذلك لأطفال في سن الثالثة والرابعة.

وقد وجد Gessell أن ذلك النوع من البلوغ الشاذ لا يعجل النمو العقلي العام، ولكن ينتج عنه عدم انتظام في نمو القدرات العقلية.

٤- التغذية:

للتغذية أعظم الأهمية في جميع مراحل التطور، ولكنها أعظم ما تكون أهمية في السنوات الأولى من عمر الطفل. وليس ما يهم مجرد كمية الغذاء، ولكن نوعه وما يحتوي عليه من فيتامين.

٥- الهواء النقي وضوء الشمس:

يتأثر حجم الطفل، وحالته الصحية العامة، وسن النضوج بمقدار ما يحظى به من هواء نقي ومن ضوء الشمس خاصة إبان السنوات الأولى من عمره. ويتضح ذلك بكل جلاء عندما تجرى المقارنات بين أطفال من بيئات ملائمة وأطفال من بيئات فقيرة. أما أثر الهواء النقي والشمس في النمو العقلي فأمر لم يتحدد.

٦- الجروح والأمراض:

أي جرح يصيب الطفل، وأي تسمم من جراء مرض أو مخدر أو بكتريا تخلف سمومها عن أمراض اللوز واللحمية والتيفود، يؤخر حتما عملية النمو. ولكن يقتصر أثر هذه العوامل على النمو الجسمي مالم تكن زائدة عن الحد.

٧- الجنسية: (RACE)

يتفاوت أطفال الأجناس البشرية المختلفة في سرعة النمو، من أمثلة ذلك أن أطفال منطقة البحر الأبيض المتوسط يسبقون في نموهم الجسمي أطفال أوربا الشمالية، وأن أطفال الزنوج والشعوب الهندية أبطأ نموا من الشعوب البيضاء والصفراء.

٨ـ مركز الطفل في الأسرة:

إن مركز الطفل في أسرته قد يؤثر في نموه بسبب اختلاف العوامل البيئية لدى كل منهم. غالبا ما يكون الطفل الثاني أو الثالث أو الرابع في أسرة ما أسرع نموا من الطفل الأول، إذ تتاح له فرص كثيرة لتقليد الإخوة الكبار. في حين أن أصغر طفل في الأسرة – خاصة إن كان فرق العمر بينه وبين من يكبره فرقا كبيرا – عرضة لبطء النمو بالنسبة لإخوته بسبب طول معاملته كطفل، وقلة اعتماده على نفسه.. الأمر الذي يحرمه من الحافز الكافي لإنماء قدراته الكامنة.

الفصل الثالث

مميزات عملية النمو

١ـ نموذج واحد:

ليس النمو مجموعة من التغيرات تتتابع دون نظام أو ترتيب. إنما هي خاضعة لنظام ونموذج معين. ويمتاز النمو منذ البويضة الملقحة حتى النضوج بترتيب تكويني خاص، فمن وقت إلى آخر تظهر صفات معينة في جميع الأجنة على حد سواء. وكل طور من أطوار النمو نتيجة لازمة عن الطور السالف وشرط لازم للطور التالي؛ فالطفل يقف قبل أن يستطيع المشي، ويستطيع أن يرسم دائرة قبل أن يستطيع رسم المربع وليس العكس. والنمو الجسمي قبل الميلاد وبعده يخضع لترتيب واحد هو **الترتيب اللحائي** الذنبي cephalocaudal sequence، إذ يبدأ النمو والتحسن بالرأس ثم يطرأ على المناطق البعيدة عنه. مثال ذلك أن الحساسية الجلدية تظهر في الأجزاء العليا من الجسم قبل ظهورها في الأجزاء السفلى. ويوجد نفس هذا الترتيب في الوظائف الحركية؛ فالطفل المستلقي على ظهره يستطيع رفع الرأس بعنقه قبل أن يستطيع ذلك بصدره، وقبل أن يستطيع الجلوس. وهو يستطيع التحكم في عضلات الجذع قبل التحكم في عضلات الأذرع والأرجل، ويستطيع التحكم في الأخيرة قبل التحكم في عضلات الأيدي والأقدام.

هذا النموذج العام للنمو لا يتغير بتغير سرعة النمو، فجميع الأطفال يمرون بنفس التغيرات الرئيسية في عمر واحد تقريبا. وتبين دراسات "جيزيل" Gesell أن الأطفال الذين يولدون قبل استيفاء مدة الحمل الطبيعية، أو الذين يولدون بعد الموعد الطبيعي، يتبعون في نموهم نفس الترتيب التكويني، الأمر الذي دفع "جيزيل" إلى أن يستنتج أن ما يقرر توقيت (tempo) عوامل نضوج فطرية. وقد وجد "هلزر" Helzer أن ضعاف العقول والعباقرة من الأطفال يتبعون في نموهم النموذج العام للأطفال العاديين مع اختلاف في السرعة فقط، ولا يحدث الاختلاف في النموذج إلا في حالات نادرة جدا.

وليس النمو العام وحده هو الذي يخضع لنموذج ثابت، بل إن نواحي النمو الخاصة بمختلف الأعضاء والوظائف، كل منها يتبع نموذجا خاصا، وللنمو الاجتماعي نظام معين وكذلك اللعب واللغة إلخ...

٢ـ ينتقل النمو من الاستجابات العامة إلى الجزئية:

يستجيب الطفل في بادئ الأمر استجابة عامة ثم تتخصص وتتنوع وتدق، سواء في النمو الحركي أو في النمو العقلي، ولا تنعكس الآية بأي حال. ويتضح ذلك أول ما يتضح في الاستجابات العضلية؛ فالوليد يتحرك بكل جسمه في بادئ الأمر، وهو في السنة الأولى من عمره إن أراد بلوغ شئ اتجه له بكل جسمه ولا يستطيع حصر الحركة في اليدين إلا بعد فترة من النمو، ولا يستطيع حصر الحركة في يد واحدة إلا بعد

ذلك، أما التحكم في حركة إصبع دون آخر فتأتي في نهاية الأمر. وكذلك الحال فيما يتعلق بالرجلين فهي حركة عشوائية أولا ثم يتحقق التوافق بين مختلف العضلات فيستطيع الطفل الزحف والحبو والمشي، وهي جميعا مراتب انتقالية من النشاط العام إلى النشاط المتخصص. أما من حيث الإبصار فالملاحظ أن الطفل يبصر الأشياء كبيرة الحجم قبل أن يبصر الصغير منها، لأن التوافق الحركي للعينين لا يكون قد وصل إلى الحد الكافي للتحديق في الأشياء الصغيرة .

وفي الكلام يبدأ الطفل بأصوات عامة مختلطة ثم تتحد وأخيرا تتلخص على شكل كلمات . وفي اكتساب الكلمات يبدأ بذات المفهوم العام ثم يكتسب ذات المفهوم المحدد . فهو يستخدم كلمة رجل للدلالة على أي إنسان ثم يستخدم كلمة طفل وهكذا ... وهو يبدأ بالتمييز بين الكائنات الحية عموما وبين الجماد ، ثم يميز في الحية بين " بوبي " و " تومي " في حين أنه في بادئ الأمر كان يطلق اسم " بوبي " على أي كلب كان . وفي الانفعال يستجيب في بادئ الأمر استجابة ضيق عام أو ارتياح عام ثم يتبين في الضيق درجات فثم الحزن وثم الغضب وفي الإرتياح يظهر الفرح أو الزهو وهكذا ... وكل من هذه الانفعالات يبدأ عاما بدوره ثم تظهر فيه أنواع أخص : فالخوف استجابة انفعالية عامة في بادئ الأمر، ثم تصبح المخاوف بعد ذلك أكثر تحديدا وتتميز بأنواع من السلوك تختلف باختلاف المواقف المثيرة للخوف.

٣ـ استمرار النمو:

قد يبدو لنا من ملاحظة نمو صفة أو وظيفة معينة أن النمو عبارة عن قفزات ليس بينها رابط، في حين أن النمو عملية دائمة متصلة، منذ بدء الحمل حتى يبلغ الفرد نضجه . وليس استخدامنا ألفاظ الطفولة الأولى وسن العصابة والمراهقة مثلا للدلالة على أن النمو لا يحدث إلا في هذه الفترات، إنما للإشارة إلى أن النمو المتصل يغلب عليه في هذه الفترة أو تلك هذه الصفات أو تلك. فلا تنشأ سمة ما دفعة واحدة، بل إن جميع السمات بلا استثناء نتيجة النمو الجنيني، ويسبق ظهور السمة نمو كامن، مثال ذلك أن ظهور الأسنان الأولى خلال العام الأول من الحياة، قد يوهمنا بأنه يتم فجأة في حين أنها تبدأ تتكون منذ الشهر الخامس من عمر الجنين، وإن كانت لا تنبثق من اللثة إلا حوالي الشهر الخامس بعد الميلاد.

ولا ينشأ الكلام بين يوم وليلة، ولكنه يمر بعملية تكون طويلة بطيئة، وإن كنا نميز في سياقها بعد نمو كامن طويل دفعات هي التي توهمنا بفكرة النمو المفاجئ، فالكلمات وإن تدافعت بسرعة فهي نتيجة أخيرة لأصوات وصرخات مبهمة كانت تصدر عن الوليد بمجرد ولادته.

وهكذا تكشف لنا دراسة النمو الجسمي والعقلي عن اتصال النمو وانعدام الثغرات أو الوقفات حتى يكتمل. وإن حدث توقف في نمو جانب من جوانب الجسم أو النفس، فلظروف شاذة أو عوامل بيئية غير

ملائمة. وتأثير النمو الجسمي بمثل هذه العوامل أكثر من تأثير النمو العقلي به. وفي الفترات التي يبطئ فيها النمو بطئا شديدا يكون ثمة نمو باطني يمهد الطريق لنمو أسرع يجري في الفترة التي تليه.

٤ـ اطراد الفروق الفردية في سرعة النمو:

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو، وقد دلت الملاحظات على أن هذه الفروق تظل قائمة في مراحل النمو المختلفة؛ فالأطفال الذين كان نموهم في البدء سريعا بالنسبة لغيرهم يظل النمو محافظا على نسبة السرعة هذه، في حين أن بطيئي النمو يواصلون نموهم ببطء طوال حياتهم. وتبين الرسوم البيانية للأطوال أن الأطفال طوال القامة في سن معينة يكونون طوالا في الأعمار التالية، بينما يبقى القصار قصارا، وهكذا وقد بينت دراسة Gesell (١٩٢٨) للنمو العقلي السريع عند الأطفال باستخدام طريقة الاختبار المتكرر أن سرعة النمو العقلي للأطفال من سن شهرين فما بعد تبقى متسقة، ودراسة ترمان للعباقرة من الرجال (١٩٢٦) بينت أن نموهم العقلي في الطفولة كان سابقا للأوان العادي دائما. وكذلك الحال فيما يتعلق بضعاف العقول فلا يمكن أن يقفزوا إلى المستوى العام ما لم تطرأ أحوال غير عادية، ولكن المشاهد أن تخلفهم يتزايد بتزايد العمر.

هذه الصفة من صفات النمو تفيدنا في التنبؤ – بدقة نسبية – بالحالة النهائية التي يصل إليها نمو طفل ما. ولا يعوق مثل ذلك التنبؤ

إلا تدخل عوامل طارئة تعطل أو تؤخر النمو. ومن أسباب تأخر النمو (جسميا وعقليا) عن المعتاد النقص الغددي، وسوء التغذية، والتسمم الذي قد يتخلف عن أمراض اللوز ولحمية الأنف، ويعود النمو إلى سرعته العادية لو أزيلت هذه العوائق.

٥ـ تختلف سرعة النمو من سمة إلى أخرى:

لا تنمو جميع أجزاء الجسم بسرعة واحدة، وكذلك الحال في نمو الوظائف العقلية؛ فكل سمة من السمات الجسمية، وكل وظيفة من الوظائف العقلية تنمو بسرعة خاصة وتنضج في وقت بالذات؛ ولذلك كان الحجم النسبي لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة إلى أخرى، فيصل المخ مثلا إلى الحجم النهائي الناضج بين سن السادسة والثامنة، ولكنه يكتسب بعد ذلك الكثير حيث التنظيم. أما القدمان واليدان والأنف فتبلغ منتهى نموها في السنوات الأولى من المراهقة، الأمر الذي ينجم عنه ارتباك المراهق وشعوره بذاته وغير ذلك من سمات نفسية تتميز بها هذه المرحلة من النمو، وينمو الكبد والجهاز الهضمي نموا كبيرا إبان المراهقة.

وعلى الرغم من قلة ما تم من دراسات خاصة بسرعة النمو العقلي، فثمة دليل على أن مختلف أوجه النمو العقلي تتطور بعجلة متفاوتة؛ فالتخيل الابتكاري ينمو نموا سريعا إبان الطفولة ويبلغ منتهى نموه في سن الشباب. في حين أن التفكير (الاستدلالي) ينمو ببطء. والذاكرة

الآلية وتذكر المحسوسات والوقائع تنمو نموا أسرع من تذكر المجردات والأمور النظرية، أما الذكاء العام فيبغ أقصى نموه حوالي سن ١٨ لدى الفرد المتوسط.

٦ـ تتلازم معظم السمات تلازما موجبا في نموها:

إن الاعتقاد السائد بكون التعويض الطبيعي قاعدة عامة في نمو الطفل، اعتقاد لم تؤيده الدراسة التجريبية. فليس بصحيح أن الطفل المتفوق في سمة ما يكون دون المتوسط في أخرى، أو أن الضعيف في قدرة معينة قوي في أخرى، وأن ثمة توازنا بين القدرات المختلفة؛ فالواقع على عكس ذلك، فالطفل الذي يتجاوز نموه العقلي المتوسط العام يكون كذلك من حيث الصحة والحجم والروح الاجتماعية والقدرات الخاصة، في حين أن طفلا دون المتوسط في نموه العقلي، لا يلزم أن يكون متفوقا في صحته أو في قدراته الخاصة، أو أن يكون قوي الروح الاجتماعية أو البنية الجسمية. فالمشاهد على نحو عام أن ضعاف العقول يغلب عليهم قصر القامة بالنسبة لمجموع الأطفال. وقد دلت البحوث على أن معامل الارتباط كبير بين الذكاء العالي والنضج الجنسي المبكر، وأن ثمة ارتباطا قويا بين الذكاء الضعيف والنضج الجنسي المتأخر، ولكن يجب ألا نغفل أثر العوامل الجوية والفروق بين الأجناس، وغير ذلك من عوامل.

٧ـ لكل طور من أطوار النمو مميزاته الخاصة:

كل طور من أطوار النمو يتصف بمميزات خاصة، وإن كثيرا من أشكال السلوك الذي نصفه بالشذوذ ليس كذلك إلا لأنه من مميزات مراحل سابقة، مثال ذلك أن المراهق الذي يلجأ دائما إلى البكاء عندما تعترض رغباته صعوبة ما نعتبر سلوكه هذا غير سوي، ولو أنه لا يعد كذلك لطفل في الرابعة، والمراهق الذي يميل إلى أفراد جنسه دون أفراد الجنس الآخر يعتبر سلوكه شاذا في حين أنه لا يعد كذلك قبل البلوغ الجسمي.

٨ـ كل فرد يمر بجميع مراحل النمو:

على الرغم من أن الزمن اللازم لاكتمال نمو كل مرحلة من المراحل يختلف طولا وقصرا من فرد إلى آخر، فالنمو النهائي لا بد أن يكتمل في الحادية والعشرين تقريبا لدى الجميع إلا إن تدخلت ظروف طارئة. وإن عجز امرؤ ما عن استيفاء جميع مراحل النمو فثم ارتباط قوي correlation بين عجزه وبين ضآلة حظه من الذكاء ولكن الصحة، وعدم ملاءمة البيئة، والافتقار إلى الحوافز للنمو، وكثيرا غير ذلك من العوامل قد يبطئ من سرعة النمو دون أن يتعدى تأثيرها فترة مؤقتة.

مراجع الباب الأول:

Child Development, Hurlock, E. B.

Genetic Studies ot Genius' Terman.

A Manual of psychology, C. F. Stout.

الباب الثاني

الطفولة

الفصل الأول

الطفل منذ الميلاد حتى نهاية السنة الثانية

يجمع علماء النفس على أن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات أثر يكاد يكون حاسما في تعيين شخصيته المستقبلة، وتحديد اهتماماته العقلية، واتجاهاته الوجدانية. وذلك يبين لنا أن حياة الطفل في هذه السنوات لا يمكن أن تكون حياة بيولوجية صرفة، بل لا بد أن تكون عامرة بالعناصر النفسية والعقلية التي يخفيها عنا بعد عهدنا بالطفولة، والفرق الشاسع الذي نلحظه بين تصرفاتنا كراشدين وتصرفات الأطفال البدائية. وبالرغم من أن الخصائص النفسية للطفل في السنتين الأولى والثانية لم نقف عليها بعد وقوفا تاما، فإن ما عرف منها يدلنا على أن الطفل في هاتين السنتين يقطع مراحل طويلة من حيث النمو العقلي والنفسي بالإضافة إلى النمو الجسمي المعروف.

عندما يولد الطفل ينتقل إلى بيئة طبيعية مختلفة تمام الاختلاف عن البيئة البسيطة التي كانت تضمه طوال أشهر الحمل؛ فبعد أن كان جنينا محاطا بسائل رخو، معرضا لأقل عدد ممكن من المنبهات الطبيعية (كالحرارة والضوء)، ونشاطه قاصرا على بضع حركات مقيدة بحدود الرحم وأوضاع الجنين في مختلف أشهر الحمل، إذا به يندفع إلى بيئة هوجاء مضطربة، دائمة التغير، وإذا هو عرضة لاستقبال العديد من

المنبهات كالضوء القوي، والهواء، والحرارة المتقلبة، والأيدي التي تحمله، والهواء يندفع إلى رئتيه فيضطره إلى الصراخ، وذلك نشاط جديد لم يكن يزاوله من قبل، واللبن ورائحته، ثم حركات الأحشاء وعملية الإخراج، وأصوات متعددة إلخ.. كل هذه التقلبات التي يتعرض لها تفرض على الكائن الصغير أن يحاول – بحكم طبيعته – أن يتكيف مع البيئة الجديدة، الأمر الذي لا يتم قبل الأسبوع الرابع حين يكون قد اعتاد هذه البيئة. وفي خلال هذه المدة يكاد يكون نشاطه قاصرا على الوظائف الفسيولوجية كالتغذية والنوم والإخراج وما يتصل بها من عمليات، ولذلك قيل إن هذه الأشهر الأربعة الأولى مجرد امتداد لشهور الحمل التسعة، ومرحلة إعداد للحياة الجديدة. وليس معنى ذلك أن ما يقوم به من وظاف حاسية وإدراكية فيما بعد يكون مكتسبا، بل إن الطفل يأتي إلى هذه العالم وقد انطوى على مجموعة من القوى والإمكانيات والاستعدادات التي إن لم يظهر مفعولها في البدء، فهي تتفتح في الأوقات المناسبة لنمو الفرد. فما يصدر عن الطفل عند الميلاد من أفعال منعكسة وعمليات مختلفة ليس كل ما لديه من محصول وراثي، ذلك أن المحصول الوراثي يظهر تلقائيا على فترات متفاوتة.

النمو الحسي والحركي

النمو الحسي: إن السمع والإبصار أكثر الحواس أهمية في عملية النمو العقلي، ولكن اكتمال أحدهما لا يتم دفعة واحدة، إذ يعتمد الوليد أول ما يعتمد على اللمس والشم في التكيف للعالم الخارجي؛ فعن طريق اللمس يتصل بأمه. وما الأم لدى الرضيع غير صدر يحتضنه، وثدي يرتضع منه، وإن جزءا كبيرا جدا من معرفته الحقيقية بها يتكون من الروائح الخفيفة التي تنبعث من ثديها وجسمها. فهو في الأسابيع الأولى قادر على إدارة رأسه وتوجيه فمه إلى الثدي مهتديا باللمس والرائحة في وقت واحد، فضلا عن تمييزه بين طعم اللبن وبين طعم أي شئ آخر يعطى له، إذ يقبل على الأول ويتجنب الثاني.

أما العين فتكون ساعة الميلاد مهيأة لأداء وظيفتها لا من حيث هي عضو إبصار، بل من حيث هي عضو من أعضاء الحس عامة، أي أنها تستقبل التأثيرات الطبيعية، وتحدق، ولكن الإبصار ليس مجرد التحديق في شئ ما، بل هو فضلا عن ذلك القدرة على تتبع ذلك الشئ وتحرك العينين لتحليله. والطفل الوليد بمقدوره أن يحرك عينيه، ولكن كلا على انفراد. وإن استطاع بعد الميلاد بفترة قصيرة أن يتبع ببصره شيئا متحركا لامعا، فليس بوسعه قبل الشهر الثالث من عمره أن يبصر إلى أبعد من

سبعة أقدام. أما الإدراك البصري الدقيق، فلا يتم قبل النصف الأول من السنة الأولى حين يستطيع الطفل أن يحرك العينين سويا، ويتتبع بهما معا شيئا متحركا، ويدرك أن ما يبصره هو بالفعل ما يحس به.

السمع:

لا تكون الأذن عند الميلاد مستعدة لأداء وظيفتها على نحو استعداد العين، فهو لا يسمع في البدء غير الأصوات المرتفعة، ثم يتدرج حتى ليستطيع بين الشهر الثاني والرابع أن يميز بين النغمات الصوتية المختلفة الشدة ويتأثر بها تأثرا عميقا، فهو ينتفض لسماع صوت فجائي مرتفع، ويضيق للضجيج، ويرتاح للصوت الهادئ المنتظم.. وللأصوات التي يسمعها الطفل في هذه الفترة من الحياة أبلغ الأثر في صحته النفسية، فالرضيع المحاط بالضجيج، وخبط الأبواب، وصراخ أفراد الأسرة، يختلف من حيث الصحة العصبية عن الطفل الذي يحاط بأصوات عذبة وخطوات هادئة. ويستطيع الطفل بعد الشهر الرابع أن يميز بين أصوات الأفراد المتصلين به: الأم والأب والمربية مثلا، وبين الصوت الدال على الغضب والصوت الدال على لذة والصوت الدال على خوف، أي أنه يميز بين مختلف التعبيرات الانفعالية عن طريق الصوت، وذلك التمييز خطوة لازمة في النمو اللغوي، إذ أن الصوت المعبر عن انفعال إنما هو لغة بدائية تسبق اللغة اللفظية.

الحركة:

يقوم الطفل بكثير من الحركات منذ الميلاد، وتتوقف قدرته الحركية على الحس العضلي، وعندما يكون الطفل مستيقظا أو متنبها يكون شغله الشاغل استقبال إحساسات لمسية وحركية. ونخطئ إذ نظن أن القدرة الحسية منفصلة عن القدرة الحركية، فالحقيقة أن الطفل كائن واحد ينمو من جميع النواحي، ونمو الناحية الحسية مرتبط أوثق ارتباط بالناحية الحركية. يحاول الطفل أن يمسك عمدا بالأشياء منذ الشهر الثالث من عمره في قبضة يده. وفي هذه الفترة يقوم بحركات عشوائية عدة بكل جسمه وبيديه ورجليه، حين يحاول القبض على شئ ما، كما لو كان لا يستطيع أن يعرف بأي الأطراف يصل إليه. فالقدرة على القبض على شئ يدرك بالبصر، رهن بالقدرة على الربط بين الحس والحركة؛ فالطفل في بادئ الأمر ما تبصره عيناه لا تبلغه يداه، وما تمسكه يداه لا يستطيع أن يهتدي إليه بعينيه. ولكن حوالي الشهر الخامس يستطيع أن يرى الشئ فيقبض عليه بيده، ويستطيع أن يبصر الشئ الذي يقبض عليه بيده، وحينئذ يقال إنه تم لديه التوافق الحسي الحركي. وهو بعد أن كان لا يستطيع غير القبض على الأشياء، إذا به في النصف الثاني من السنة الأولى لا يكتفي بالقبض على الشئ، بل يقلبه في يده ويعبث به، ثم يستطيع أن يستخدم الأصابع بعد أن كان لا يستخدم غير جماع اليد. ولا تكاد تنتهي السنة الأولى حتى يكون قادرا على أن يشارك وهو في مكانه في المجتمع المنزلي؛ فيدرك، ويعبر عن مختلف انفعالاته بأصوات

مختلفة النغم، ويفصح عن رغباته بمقاطع معينة، ويمسك، ويقبض، ويفهم التعبيرات الوجهية والصوتية.

المشي:

أهم مظهر للنشاط الحركي الذي يظهر خلال أول عامين من حياة الطفل، وهو لا يبدأ إلا حين تكون الأعضاء والعضلات اللازمة له قد تم نضجها. والطفل يبدأ تعلم المشي من تلقاء نفسه حين تهيئه الطبيعة لذلك، وهو بدوره يهيئ نفسه لأداء هذه الوظيفة منذ الميلاد بما يقوم به من حركات عشوائية، ثم حركات أكثر انتظاما هي تمرين عضلي حق، ثم تقلب في المهد، فرفع للرأس والصدر، فحبو، فزحف على الركبتين حتى يستطيع في نهاية الشهر الأول من عامه الثاني أن يقف بدون مساعدة، ويمشي بمساعدة غيره.

وإذا كان المشي تطورا جسميا مهما، فهو فضلا عن ذلك يؤدي إلى تطور عقلي ونفسي كبير؛ فالمشي استقلال عن الأم أو المربية، وتحرر من الارتباط الدائم بهما والاعتماد الكلي عليهما، ومن ثمة كان مؤديا إلى الشعور بالقدرة الناشئة بعد الشعور بالعجز. وهذا هو السر في ميل الطفل الشديد إلى الحركة والتنقل ولو دون غرض محدد، وإلى ميله إلى الكشف والاستطلاع، أي أن سيطرة الطفل على هذه الوظيفة الجديدة فاتحة تطور عقلي أيضا إذ هي وسيلة جديدة لزيادة علمه بالمجتمع الخارجي، وتطور اجتماعي يتيح له المشاركة بقسط أكبر في

نشاط البيئة، والاتصال المباشر بالأشياء والأشخاص بناء على رغبته هو، بعد أن كان ذلك لا يتحقق إلا برغبة من يحمله بين ذراعيه، وتطور وجداني إذ يبدأ يشعر بقدر من الاستقلال عن الأم أو المربية ويتطلع إلى اتصالات جديدة، وإذ تثار كثير من الدوافع التي كانت كامنة قبل أن يتعلم المشي.

علاقة النمو الحسي الحركي بالنمو الإدراكي:

إن نمو إدراك الطفل للعالم الخارجي رهن بنموه الحسي الحركي؛ فإذا كان لمس الأشياء عند الطفل أسبق من رؤيتها نظرا لتأخر وظيفة الإبصار في النمو عن وظيفة اللمس، كان اللمس هو السبيل الأول إلى معرفة الأشياء، وكان علم الطفل بأمه يتم عن طريق اللمس فضلا عن الشم (للجسد ورائحة اللبن) والذوق (للبن). ولذلك كان الموجود بالنسبة للطفل هو ما يلمس فقط، أما ما لا يلمس فلا وجود له عنده، ولذلك لو نزعت الأم حلمة ثديها من فمه صاح باكيا، لأن الثدي لم يعد موجودا.

وبعد حين تكتمل وظيفة الإبصار فيكتشف الطفل لأول مرة أن الشئ قد يبقى موجودا دون أن يكون في متناول اللمس، ولذلك فهو يبكي حتى يرى أمه قادمة فيصمت. ذلك تقدم انفعالي كبير نجم عن تقدم إدراكي هو أن من الأشياء ما يوجد برغم كونه غير ملموس. ثم يدرك بعد ذلك نتيجة زيادة علمه بالعالم الخارجي أن اختفاء شئ ما ليس معناه

انعدامه، وذلك بفضل نمو وظيفة السمع والتمييز بين الأصوات، فهو يبكي طلبا للثدي وبعد أن كان لا يصمت إلا عندما يرى الأم قادمة قد يهدأ باله بمجرد سماعه صوتها تناديه من حجرة أخرى. وهذا الإدراك يعتبر اكتشافا عظيما بالنسبة للطفل، وهو يفسر لنا ولعه بلعبة "استغماية"، إذ يظهر ذلك الولع في نفس الوقت. فنحن نخفي الوجه ثم نظهره فيضحك الطفل في سرور زائد، ويظل مسرورا في حالة اختفاء الوجه لأنه يتوقع ظهوره ولكن طفلا في مرحلة قبل ذلك، في الشهر التاسع مثلا من عمره تؤلمه هذه اللعبة لأن اختفاء الوجه معناه عنده أنه غير موجود ومن ثمة كان الخوف فالبكاء. وهذا الإدراك يضيف إلى الطفل فضلا عن المعرفة ثقة وأمنا.

وعندما يتم التوافق الحسي الحركي يزداد الطفل قدرة على إدراك الأشياء المحيطة به، فالانتقال من رؤية الشيء إلى رؤيته والقبض عليه معا، إلى القبض عليه وتقليبه والعبث به إلى فحصه بأصابعه، هو في نفس الوقت انتقال في المعرفة من مرتبة دنيا إلى مراتب أعلى. وتحدث قفزة في المعرفة بظهور الزحف فالمشي لما ينجم عنهما من اتساع دائرة معارف الطفل في ميدان الأشخاص والأشياء على حد سواء، وعندما يكتسب القدرة اللغوية ويصبح من ثمة قادرا على توجيه الأسئلة والتعامل المباشر يطرأ تطور إدراكي جديد. وهكذا يبدو لنا بوضوح وحدة النمو وأنه لا صحة لما قد يتبادر إلى الأذهان من انفصال النمو الحسي عن غيره من نواحي النمو الأخرى حركية وإدراكية ووجدانية، فالكل وحدة منسقة والنمو حركة واحدة متصلة.

الوظائف الفسيولوجية

قبل حلول السنة الثانية، يكتسب الطفل عادات ذات قيمة فسيولوجية، وإن كانت صلتها وثيقة بالناحية الوجدانية والإدراكية. تلك هي عادات الأكل، والنوم، والإخراج. وأهم عادات هذه المرحلة تتركز حول الطعام. وعلى نوع المعاملة التي يلقاها الطفل بخصوص هذه الوظائف، ونوع التنظيم الذي يفرض عليه بخصوصها يتوقف سلوكه المستقبل من حيث التعامل الاجتماعي، ومدى تحكمه في نفسه. وهذا ما يجعلنا نحذر الآباء من الأخطاء الجسيمة التي يتعدى أثرها حدود الجسم إلى خلق الطفل ونوع شخصيته. فمن حيث الرضاعة يجب أن نعرف أن الفم بالنسبة للطفل مصدر لذة كبرى من حيث هو وسيلة الأكل ووسيلة المص الذي سرعان ما يصبح لذيذا في ذاته دونما حاجة إلى الرضاعة، خاصة وأنه مصدر الثقة بوجود الأم وبوجود حنانها، وهو فضلا عن ذلك وسيلة أولى للعلم بالعالم الخارجي.

عن طريق الفم إذن يتلقى الطفل التغذية والمعرفة والحنان والأمن، ولذلك كان من الطبيعي أن تتركز أولى انفعالات الطفل الرضيع حول الفم؛ فهو يفرح ويأمن عن طريق الفم حين يستولي على حلمة الثدي، وهو يغضب حين يسحب الثدي من فمه، وهو يتقزز حين يوضع في فمه شئ غير لبن الثدي، وعندما تنمو أسنانه يلتقم بفمه. معنى ذلك أن تنظيم العادات المتعلقة بالفم هو في نفس الوقت تنظيم لانفعالات الطفل. فلا

عجب إذا استخدم الطفل فمه فيما بعد للتعبير عن مختلف المشاكل الانفعالية كما يحدث في حالة العض عندما تنمو الأسنان، أو في حالة مص الأصابع، أو في حالة الإضراب عن الطعام.

الواجب يفرض على الآباء بتنظيم الرضاعة، ومراعاة الهدوء الانفعالي أثناء إرضاع الطفل حتى يتوفر له الغذاء والعطف معا. والتنظيم يقتضي ألا نقدم الثدي حسب طلبه، أو حين نريد إسكاته عن البكاء لسبب غير الجوع لأن معنى ذلك أننا نعوده على أن يتخذ البكاء وسيلة لإشباع رغباته، وأننا نغرس فيه أسلوب العناد، فضلا عن الإفراط في تقديم الثدي له قد يؤدي إلى أن يصبح الفم مصدرا لا يستغنى عنه للحصول على اللذة، والتطور يقتضي أن نساعد الطفل على التخلي عن عادات المرحلة الدنيا وإحلال عادة أنضج محلها. ومن ناحية أخرى كان الاضطراب في تحديد مواعيد الرضاعة سببا لإثارة شتى الانفعالات المؤلمة في الطفل مثل عدم الشعور بالأمن والخوف والغضب والحرمان.

الفطام:

حادث مهم يطرأ على حياة الطفل خلال العام الأول من عمره، مصحوبا باضطراب انفعالي ناجم عن الانتقال من عادات في الأكل إلى عادات جديدة: من الرضاعة بمص سائل لا يحتاج إلى أي جهد إلى الأكل بالأسنان لطعام يحتاج إلى أعمال جديدة كالمضغ والبلع وما ينجم عن ذلك من تغير في الإحساسات المعدية والمعوية والإخراج، من

إحساس لذيذ في حضن الأم إلى عملية جافة هي الأكل بعيدا عن ذلك الحضن. فالفطام منع للثدي ومن ثمة كان منعا للحب. ولهذه الاعتبارات النفسية وجب أن يتم الفطام بحذر حتى لا يؤدي إلى عواقب نفسية وخيمة، ولا يصح أن يتم فجأة بل لا بد من تعويده على الرضاعة من الزجاجة أو الملعقة (قبل أن تتوقف الرضاعة) منذ الشهر التاسع، وذلك حتى يدرك قبل حلول الفطام أن ثم علامات أخرى على حب الأم غير وضع الثدي في فمه.

ومن الخطأ الجسيم أن نمضي مع رغبة الطفل في الثدي فنؤخر عن المعتاد موعد الفطام، فذلك معناه تثبيت للعادات الطفلية وإعاقة لسير النمو الطبيعي، وعن مثل ذلك تنجم الأساليب الطفلية التي يلجأ لها كثير من الكبار في حياتهم الاجتماعية، من حيث التشبث والركون إلى الدعة والسلوك الهروبي. وكثير من الكبار من يرتد إلى وسيلة الرضيع لكسب الحب، وهي إظهار الضعف والعجز أو الاندفاع إلى وسيلة الإحتجاج الأعمى. وإذا كنا نعلم أن الطفل مرهف الحساسية لمشاعرنا، وأنه يستشف هذه المشاعر منذ الرضاعة من صوتنا وحركتنا ولمسنا له دون أن نفطن إلى أن هذه المشاعر تنعكس في هذه الأمور التعبيرية، فليس عجبا أن تبذر بذور الاضطرابات أو القلق النفسي في الطفل من جراء موقف الأم منه إبان الرضاعة وحين الفطام؛ ولذلك وجب أن يكون موقفنا في الحالين موقف الهدوء والاتزان الانفعالي وعدم الغلو في إظهار القلق إزاء ما قد يبدر من صعوبات خاصة بالتغذية.

العض:

يسبق الفطام ظهور الأسنان، التي تبدو بشائرها في النصف الثاني من العام الأول. وبظهورها تزداد خبرات الطفل وتتغير مشاعره؛ فسرعان ما يكتشف فضلا عن قيمتها من حيث التغذية قيمتها من حيث الكشف والاستطلاع، ومن حيث العدوان والانتقام، على أنه ليس كل عض انتقاما، ذلك أن العض قد يكون كالمص مصدر لذة في ذاته. وعلى أسلوب معاملتنا يتوقف ما قد ينشأ من عادة العض للانتقام ولفرض إرادته علينا. وهنا تصبح الأسنان وسيلة إظهار المحبة والغضب على حد سواء، فيضاف إلى الانفعالات المركزة حول الفم ذلك الانفعال الجديد وهو الرغبة في الاعتداء والانتقام.

الإخراج:

تخضع وظائف الإخراج لما تخضع له الوظائف الأخرى من تنظيم تفرضه البيئة على الطفل، فالبيئة تحاول جاهدة أن تكسب الطفل عادات النظافة، ولكن تحكُّم الطفل في هذه الوظائف لا يتم في بادئ الأمر، بل لا بد من نمو معين يطرأ على العضلات القابضة على المثانة والمستقيم حتى يصبح بمقدوره ضبط وظائف الإخراج. وعملية الإخراج مصدر تجارب ومشاعر مختلفة، وعندما يفطم الطفل تزداد هذه التجارب إذ تتضح وظيفة الأمعاء، فيثير انتباه الطفل تمدد المستقيم وحركات التفريغ. وقد يجد لذة في إمساك الإفراز، وسرعان ما يدرك اهتمام المحيطين به

بعملية الإخراج وأن سلوكه المتعلق بها له تأثير كبير فيهم من حيث إثارة قلقهم وغضبهم أو رضاهم إن خضع للتنظيم المرغوب، فيتخذه وسيلة لتحقيق رغباته: الحصول على اهتمامهم مثلا بالتبول، أو معاقبتهم بالإسهال، أو الاستعاضة عن إهمالهم له بالتلذذ بعملية الإمساك.

أي أن السلوك الأمعائي ليس مجرد وظيفة فسيولوجية بل يصبح وسيلة للإرضاء والانتقام، ويتضح لذلك ما بينه وبين الخلق من اقتران مؤكد. وقد تبين من البحوث النفسية التحليلية أن الأطفال الذين تنساب أمعاؤهم في الطفولة يبدون فيما بعد ميلا إلى التسامح والكرم. وثم ظواهر أخلاقية أخرى تتمشى في كثير من الأحيان مع أنواع معينة من السلوك الشرجي، كالإصرار والتشبث مع الميل إلى الإمساك. في الشهر التاسع من السنة نفسها يصبح الطفل قادرا على ضبط المستقيم، وفي نهاية السنة الثانية يستطيع ضبط المثانة بصفة مستمرة. ولكن قد يتأخر الطفل عن ذلك كثيرا بسبب المشاكل الانفعالية التي تنجم عن أخطاء في التربية.

النمو الانفعالي

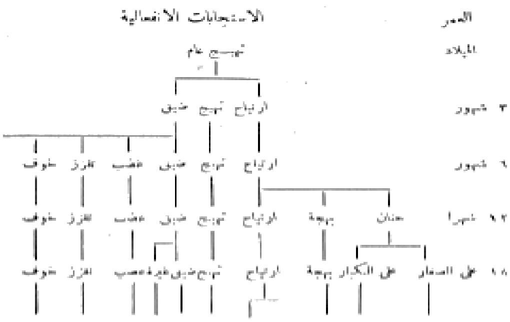
لا نستطيع من ملاحظتنا لسلوك الطفل المولود حديثا أن نميز انفعالات محددة كالخوف، والغضب، والحب، أو ما يتصل بها. وكل من نسب إلى الطفل الوليد مثل هذه الانفعالات من علماء النفس القدامى إنما كان يقرأ في استجابات الطفل استجاباته هو لو اكتنفته نفس المواقف. إن السلوك الانفعالي الذي يستجيب به الطفل للمنبهات الطبيعية كالأصوات المرتفعة، أو الجوع، أو السقوط، أو الضغط، أو الألم، أو اندفاع الهواء في وجهه، إنما هو استجابة شاملة وليس استجابة مفردة لهذا المنبه أو ذاك، هو حالة تهيج عام استجابة لموقف عام أيضا. أما الحكم بأنه خوف أو حب أو غضب أو غير ذلك من انفعالات معينة فحكم لا يستند إلى دليل حاسم، وفيه تزيد من عندياتنا.

إن أي منبه من المنبهات سالفة الذكر إن حدث فجأة أحدث لدى الوليد نشاطا عشوائيا عضليا، لا هدف له، مصحوبا بالبكاء. ولا بد له كي يستطيع الاستجابة الانفعالية لهذه المنبهات من قوة كافية. فلو أسقطنا رضيعا في اليوم الرابع أو الخامس قدما أو قدمين، لم تبدر منه استجابة ملموسة اللهم إلا بعض حركات عشوائية برجليه وقدميه. وكلما كان الرضيع حديثا كان في حاجة إلى تنبيه أشد كي يستجيب. وما يصدق على التنبيه المؤلم يصدق على التنبيه السار كالربت stroking

والتدليل petting الذين لا يستجيب لهما أكثر الأطفال حديثي الولادة.

في الشهور الأولى من حياة الرضيع لا نكاد نميز انفعالا محددا استجابة لمنبهات معينة، بل تكون الاستجابة الانفعالية تهيجا عاما لا نتبين فيها انفعالا بالذات، ولا يستطيع علماء النفس أن يتفقوا على عناوين لهذه الاستجابة في مختلف الأعمار، ولكنهم يجمعون على أن الطفل كلما كبر في سنة أخذ التهيج العام يتميز بالتدريج، ويمكننا أن نتعرف انفعالات معينة ثم تأخذ الانفعالات في التنوع والتزايد من التهيج العام إلى الانفعالات الخاصة.

والجدول الآتي يوضح التميز المقصود في مختلف فترات الطفولة الأولى، وقد وضع على أساس ملاحظات بعض الأخضائيين لمجموعة كبيرة من الأطفال في إحدى المؤسسات، وبالرغم من أنه لا يعد نهائيا، بيد أنه محاولة طيبة لتوضيح النمو الانفعالي لدى الأطفال على أساس من الواقع.



يلاحظ أن الاستجابة العامة البدائية لا تختفي بظهور الاستجابات الانفعالية الخاصة، بل تظهر في بعض المواقف رغم وجود هذه الأخيرة، مثال ذلك أنه بالرغم من أن الطفل في الشهر السادس من عمره يغضب ويتقزز ويخالف فهو قد يبدي شعورا عاما بالضيق. ويلاحظ كذلك أن الانفعال الواحد قد يتخصص فالحب الذي يبديه الطفل في نهاية السنة الأولى يصبح في منتصف السنة الثانية أكثر تحددا وتخصصا إذ نميز في حبه العطف على الصغار وحب الكبار وبينهما فارق واضح في هذه السن. ونلاحظ أخيرا أن الاستجابات الانفعالية وعددها إحدى عشرة، التي تبدو في نهاية السنة الثانية نشأت جميعا عن استجابة انفعالية عامة واحدة تبدو منذ الميلاد، هي حالة التهيج العام التي لا يحق لنا أن نصفها بالفرح أو الغضب أو الخوف إلا فيما بعد.

أثر التعلم في النمو الانفعالي:

على الرغم من أن الاستجابة الانفعالية تحدث عند الطفل تلقائيا وبدون سابق خبرة، فالاكتساب عامل مهم في النمو الانفعالي، إذ يتعلم الطفل من البيئة أن يستجيب لأشياء لم يكن يستجيب لها من قبل. من ذلك أن خوف الطفل من الثعابين لا يحدث عادة قبل سن الثانية أو الثالثة، وكثير من الأطفال لا يخافون منها حتى بعد هذه السن، وكذلك بعض الراشدين. ويأتي الخوف من الثعابين مما يسمعه الطفل عنها من قصص، ومن استجابة غيره لها استجابة الخوف، وربما ينشأ عن تحول الخوف من كل غريب غير مألوف إلى الثعابين بالذات. وقد كشفت

الدراسات عن الصلة الوثيقة بين خوف الوالدين وخوف طفلهما؛ فالأب الذي يخاف الظلام أو البرق أو أشخاصا معينين أو الثعابين، يغرس في طفله الاستعداد للخوف من نفس الأمور. ذلك أن الطفل شديد الحساسية لما يطرأ على الكبار الذين يرعونه من انفعالات حتى ولو لم يفطن إليها الكبار أنفسهم: من خوف أو قلق أو اهتمام إلخ..

خصائص الانفعال عند الطفل:

يعبر الوليد عن مختلف انفعالاته بالصياح والحركات الجسمية، وكلها تبين إلى أي حد تمتاز الانفعالات بالحدة والتطرف وسرعة التقلب بين الأضداد. ومن أهم أسباب حدة الانفعال في هذه المرحلة من عمر الطفل عدم التوازن بين دوافعه أو رغباته وبين إمكانياته؛ فرغباته جارفة ولكن إمكانياته محدودة، ولذلك كانت الأم أو غيرها ممن يشرف عليه هي الوسيلة إلى تحقيق هذه الرغبات، والتوازن كذلك معدوم بين هذه الدوافع وبين قدرته على ضبط نفسه.

ونضيف إلى ذلك عاملا إدراكيا هو قصور الطفل عن فهم فكرة الزمن، ومن ثمة عن إدراك معنى التأجيل والانتظار؛ فقد أسلفنا أن الطفل يعرف في المرحلة الأولى عن طريق اللمس وفي هذه المرحلة يكون غير الملموس بالنسبة إليه غير موجود، ثم عن طريق البصر حين يكون غير المرئي غير موجود وهكذا.

فالطفل إذا غابت أمه عن بصره أو الطعام عن فمه صاح في أسى ويأس لأن الطعام والأم لا وجود لهما، وهو لا يستطيع أن يدرك أن الشئ قد يوجد

ولو لم يكن ملموسا أو مرئيا أو مسموعا، أي أن تأجيل الطلب عنده رفض صريح. ذلك عن الطفل في السنة الأولى والثانية فهو بمجرد الشعور بالرغبة يبكي ضيقا، لأن عدم تحقق الرغبة مباشرة معناه الحرمان منها، في حين أن طفلا في الثالثة من عمره مثلا يطلب أولا وينتظر دقائق تحقيق رغبته قبل أن يبكي، وفي حين أن الراشد قد ينتظر عاما بل أعواما. وهكذا يرتبط نمو السلوك الأخلاقي وقدرتنا على ضبط أنفسنا بنمونا العقلي (بنمو فكرة الزمن مثلا ووضوح فكرة التوقع والتأجيل)

يتقدم الطفل نحو الإعتدال بالتدريج، وهذا التدرج يتمشى كما قلنا مع ازدياد معارفه ونمو قدرته العقلية، فهو إن تدرج من المعرفة عن طريق اللمس إلى المعرفة عن طريق البصر هدأ بمجرد أن يرى أمه قادمة في حين أنه لم يكن يتوقف عن البكاء جوعا من قبل إلا إن وضع الثدي في فمه، وعندما يكتسب المعرفة عن طريق السمع يتوقف عن البكاء أو يعرب عن فرحه بمجرد سماعه صوت أمه أو وقع خطواتها حتى قبل أن يقع بصره عليها، فكأنه هنا يتذكر أنه نال فيما مضى ما طلبه بعد قليل، ومن هنا يبدأ الطفل يتنبه إلى بشائر الإشباع المستقبلة بعد أن كان لا يتنبه لغير الإشباع المباشر.. هنا استرشاد بالماضي وتخيل أو توقع للمستقبل، وبتعبير آخر إدراك فكرة الزمن التي تعد حادثا مهما لا من حيث تأثيرها في التطور العقلي بل وفي التطور الأخلاقي أيضا. ثم يزداد الانفعال هدوءا بنمو اللغة إذ تعتبر وسيلة جديدة متطورة للتعبير عن الانفعالات والتخفيف من حدتها لأنها تقلل من الشعور بالعجز الذي كان يشعر به الطفل قبل اكتسابها، كذلك بنمو بعض الوظائف كالمشي والأكل فهما بدورهما يقللان من الفرق الشاسع بين الرغبة والقدرة ومن ثمة يقللان من الشعور بالعجز.

النمو اللغوي

تبدأ اللغة – من حيث هي القدرة على التعبير للغير عن الانفعالات والأفكار – وفهم تعبيرات الغير في حياة الطفل قبل نشأة الكلام اللفظي بوقت طويل. فما الكلام غير امتداد للتعبير الانفعالي. والمعروف أن وظيفة الانفعال الأساسية أو الفطرية – بتعبير آخر – المحافظة على الكائن العضوي، وأنه لا يكون في بادئ الأمر ذا وظيفة اجتماعية، إنما يكتسب السلوك الانفعالي صفة التعبير والمعنى عن طريق التعلم.

عندما يولد الطفل يبعث صرخته الأولى التي ليست لها قيمة سيكولوجية معينة فهي لا تتصل بألم أو ضيق أو أي انفعال معين، ولكنها تنتج عن اندفاع الهواء إلى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة في حياة الوليد. وبعد ذلك يصبح الصراخ متصلا بالحالة الانفعالية فيعبر عن الضيق أو الألم بوجه عام ويعبر عن الحاجات الطبيعية ويظل الصراخ تعبيرا عن انفعال عام طوال الشهور الأربعة أو الخمسة الأولى. وهو لا يعبر عن هذه الأمور بالصراخ فقط بل إنه طوال العام الأول إن استثير يستطيع أن يصلب جسمه، ويفرد ذراعيه، ويقذف بالأشياء ويتشبث بالأشياء والأشخاص، ويرفس.

وكلما زاد عمره اتسعت دائرة حركاته وتعددت في التعبير عن مختلف الانفعالات الآخذة بدورها في الازدياد والتنوع. وسرعان ما يكتشف الطفل أن هدره وغرغرته وابتسامته وبكاءه تحدث تأثيرات معينة فيمن يحيط به، وتستثير سلوكا معينا من جانبهم حياله، فيربط بين مختلف هذه التعبيرات وبين التأثيرات الناتجة عنها ثم يتعرف على هذه التأثيرات. مثال ذلك أنه يصبح قادرا على أن يميز بين الصوت الغضوب والصوت الحزين والصوت المبتهج بعد أن ربط بين صوته هو في هذه الحالات والتأثير الذي أحدثه في المجتمع. وهنا يقال إن الانفعال اكتسب إلى جانب وظيفته البيولوجية الأصلية وظيفة اجتماعية لغوية.

الكلام:

وبظهور الكلام تزداد القيمة اللغوية للسلوك الانفعالي، ذلك أن الطفل يستطيع حينئذ أن يطالب ويسب، ويشكو، ويتوعد، ويقسم، ويتحدث عن الآخرين ويفهم، ويفهمهم أفكاره، ويطلعهم على شعوره.

يتوقف نمو الكلام على نمو أجهزة النطق: الحلق والأسنان واللسان والأنف والحنجرة والحبال الصوتية والجهاز التنفسي، فجميع هذه الأعضاء شروط لازمة للنطق من حيث هو عملية فسيولوجية. وأي خلل في إحداها أو أي ثصور في تآزرها الوظيفي ينجم عنه حتما خلل في وظيفة النطق. ولكن الكلام، أخيرا وقبل كل شئ، يتوقف على الذكاء والقدرة على إدراك المعنى الكلي. فما الكلمة إلا صوت دال على فكرة،

والفكرة تحتاج كي تدرك إلى قدر معين من النمو العقلي. ولذلك كان الكلام وظيفة اختص بها الإنسان من سائر أنواع الحيوان، لأنه الحيوان الوحيد الذي يدرك – فضلا عن المحسوس المفرد – المعنى المجرد الكلي. ولهذه الصلة الوثيقة بين الكلام والقدرات العقلية، كانت اللغة الكلامية مقياسا قيما للمستوى العقلي، وكان أذكى الأطفال – في الظروف الطبيعية – أسرعهم إلى اكتساب التعبير الكلامي، وكان التفوق اللغوي لدى التلاميذ مرتبطا ارتباطا موجبا عاليا بالذكاء الفطري.

أما عن تطور الألفاظ من حيث هي أصوات فالمشاهد أن أول الأصوات اللفظية ظهورا هي أصوات الحروف المتحركة مثل الهمزة. وأول الحروف الساكنة ظهورا الشفهي منها مثل: – م – ب – p، وقد تسبقها في الظهور الحروف الحلقية. وآخر الحروف ظهورا السائلة، بل إن الكثير من الأطفال لا يستطيع نطق حرف كالراء قبل نهاية الطفولة كلها. على أن هذه الحروف لا تنشأ فجأة بل تنبعث من الأصوات الفطرية بالتدريج، ذلك أن الطفل في السنة الأولى قد يستخدم في غمار هذره كثيرا من الحروف المتحركة والساكنة التي تدخل في تركيب الألفاظ؛ فالهذر الذي يبدأ حوالي الشهر السادس عبارة عن إحداث مقاطع لا معنى لها على نحو آلي، مقاطع تختلف في الصوت، ولكن يتكرر المقطع عادة عدة مرات. ويسمع الطفل صوته بطبيعة الحال فيجد في ذلك لذة، فيكرر الصوت.

فالهذر فترة تمرين على النطق، تمرين للسان والشفاه على الوجه الخصوص، ويقال إن جميع الأصوات اللازمة لأية لغة من اللغات ينطقها الطفل في هذه الفترة، فتكون المادة الخام مهيأة لا ينقصها غير التشكيل. لا يعني هذا أن الطفل يستطيع أن ينطق كلمة بمجرد سماعه لها فلا بد لذلك من مران طويل.

عندما يصبح النطق ممكنا، تتبعه الرمزية، أي خلع المعاني على اللفظ، الأمر الذي يتحقق عن طريق التعلم. وما أن يكتسب اللفظ معنى حتى يصبح كلمة. ويكتسب المعنى على النحو التالي. تستعمل الأم إذ تشجع الطفل على الهذر والثرثرة كلمات مشيرة إلى أشياء معينة. تقول "باب" مثلا وتشير إليه إذ تنطق باللفظ، وبتكرار هذه العملية يربط الطفل بين اللفظ وبين مدلوله. حتى إذا رأى الباب نطق باللفظ دون أن يسمعه من أحد. هكذا يتم ميلاد المعنى، وبذلك يستطيع الطفل تسمية الأشياء والمواقف. والاسم في بادئ الأمر عام جدا. فاللبن مثلا يطلق على موقف التغذية كله، ثم يتخصص المعنى المبهم ويتحدد بسماع الطفل لنفس اللفظ أكثر من سياق واحد مع الإشارة إلى نفس الشئ.

وعندما تبدأ مرحلة اكتساب المعاني يبدأ قاموس الطفل يتكون. ويحدث هذا النمو طفرة عندما يفطن الطفل أن لكل شئ اسما، فذلك اكتشاف يحدث فجأة في حياة الطفل. والمفردات في بادئ الأمر تقتصر على الأسماء ثم تكتسب الأفعال، وآخر المفردات تكون ما دل منها

على صفات ثم ما يشير إلى العلاقات (حروف الجر، أفعل التفضيل إلخ...).

ولكن للكلمات أحيانا – فضلا عن المعنى – دلالة وجدانية أو انفعالية، لنفرض مثلا أن طفلا خرج يتنزه مع أمه في الشهر الرابع عشر من عمره فتقدم منه كلب ليتمسح به، فلو صاحت الأم في هلع، حدثت له نفس الاستجابة؛ ولذلك قد يرتبط لفظ الكلب في ذهن الطفل لا بمعناه فحسب بل وبالخوف أيضا. ومثل هذا يقال على عدد لا حصر له من الكلمات تنطوي على قيم وجدانية يكتسبها الطفل من جراء نطق الآباء بها نطقا مشبعا بشعور معين. وأكثر هذه الكلمات ما اتصل بالأحكام الأخلاقية التي يصدرها الآباء في مختلف المواقف مثل كلمة قبيح وجميل، حسن ورديء، فغالبا ما ينطق بها الآباء وقد أشبعت بانفعال واضح يترك أثرا عميقا في نفس الطفل يرتبط في ذهنه بمعنى اللفظ وصوته. ويحسن بعد ذلك العرض أن نضع ثبتا يبين نمو الكلام من حيث الكم والكيف.

عند الميلاد: الصرخة الأولى (فعل منعكس آلي).

من الميلاد حتى الشهر الرابع: أصوات بدائية هي استجابة لمتاعب وحاجات جسمية صرفة وارتباطها بالمعنى غير ملحوظ.

الشهر الرابع والخامس: أصوات متمايزة تنتج عن نضج معين يطرأ على الأعصاب في المراكز العليا، والتوافق بينها وبين عضلات الفم والحنجرة والحلق.

الشهر السادس: بدء الحروف اللفظية.

" الثاني عشر: ستة مفردات.

" الخامس عشر: عشرة مفردات.

" الثامن عشر: من عشرين إلى خمسين كلمة.

وفي نهاية السنة الثانية: يكتشف الطفل أن للأشياء أسماء فيزداد تقدمه اللغوي ازديادا سريعا حتى يبلغ محصوله في نهاية السنة الثالثة ثلاثمائة كلمة. وفي نهاية السنة الثانية يبدأ في استعمال الضمائر ومعنى هذا القدرة على التمييز بين الناس وبين نفسه كذات لها كيانها الخاص.

النمو الاجتماعي

السلوك الاجتماعي – إن تحرينا الدقة – لا يطلق إلا على التبادل الاجتماعي المنظم، الأمر الذي لا نجده لدى الأطفال قبل سن الثامنة أو السابعة، حين يظهر اهتمام الطفل بغيره من الأقران أو الكبار، في محيط الأسرة أو في خارجها، وحين يصبح في مقدوره أن يشترك مع غيره في نشاط موحد، ويتبادل مع غيره المشاعر والكلام والأفعال ودية كانت هذه الأمور أو عدائية. وقد عبر "بياچيه" عن هذه الحقيقة بقوله: "إن الغريزة الاجتماعية لا تنشأ في أشكالها الواضحة البينة قبل سن السابعة أو الثامنة"، ومع ذلك فإن بدايات السلوك الاجتماعي الحق توجد في الطفولة الباكرة، وبذوره الأولى تنبت في محيط الأسرة ذاتها؛ فيمكن أن نعتبر علاقة الطفل بأمه منذ الشهور الأولى من عمره علاقة اجتماعية، فهي تنطوي على تبادل الشعور والسلوك، على التأثير من جانب والاستجابة من الجانب الآخر.

وأول وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي لدى الطفل هي الانفعال. وقد قام واشبورن بدراسة الابتسام والضحك لدى الأطفال في السنة الأولى من العمر فوجد أنهما يمران بأطوار محددة: من الشهر الثامن إلى العشرين يستجيب الطفل لابتسامة غيره بأن يبتسم هو أيضا، من الشهر العشرين إلى الأربعين تسود الاستجابات السلبية، وربما كان ذلك لأن الطفل يكون قد صار أكثر قدرة على تمييز الغرباء من الأقرباء.

ولكنه يعود إلى الابتسام ثانية بعد الشهر الأربعين. أما الضحك فيظهر في مرحلة متأخرة عن الابتسام، وهو عند الطفل وثيق الاتصال بالانفعالات، ويعتبر الابتسام من حيث هو استجابة اتصالية تكيفية علامة على بدء الاستجابة الاجتماعية. ويزداد الطفل قدرة على الاستجابة الاجتماعية بظهور وظيفة الكلام.

أول علاقة اجتماعية في حياة الطفل هي علاقته بأمه، ولكن الأم في بادئ الأمر ليست بالنسبة إليه ذاتا مستقلة، بل هي جزء منه، هي مصدر الغذاء والراحة والأمن، وهي كذلك – عندما تسحب الثدي من فمه أو تبتعد عنه – مصدر الحرمان والألم والخوف. هذه الانفعالات جميعا تتركز حول ذلك الجزء من العالم الخارجي الذي يميزه الطفل فيما بعد باسم الأم.

ولما كانت الأم هي المربي الأول: تنظم مواعيد الرضاعة، تشبع رغبات الطفل مباشرة أو تؤجل إشباعها، كانت هي التي تعطي لوجدان الطفل طابعه الخاص حتى إذا شرع يميز بين نفسه كذات مستقلة وبين العالم الخارجي كوجود منفصل عنه، كان شخص أمه في مقدمة موضوعات العالم الخارجي لأنها أكثر ارتباطا برغباته وانفعالاته المختلفة. وعن طريق معرفة الطفل بأمه يصل إلى معرفة العالم الخارجي.. مثال ذلك أن أول فكرة تتكون في ذهن الطفل عن الأحجام والأبعاد المكانية يستقيها الطفل من فحصه لجسم أمه وعبثه بأجزائه المختلفة. وقد بينا أن

أول فكرة عن الزمن تتكون عنده نتيجة الفترات التي تحددها الأم للفصل بين مواعيد الرضاعة.

عندما يصبح الطفل قادرا على التنقل وحده في المكان، فيغادر حضن الأم، ويعتمد على نفسه في فحص الأشياء والوصول إلى الأشخاص، تكون الأم قد أصبحت شخصا مستقلا عنه، شخصا هو محط آماله ومصدر تحقيق رغباته ومركز اهتمامه؛ ولذلك يعمل جاهدا للحصول على اهتمامها وانتباهها بعد أن كانت صلتها به صلة الإطعام والحماية. بل يعمل على أن يحتكر اهتمامها في جشع وتسلط. وفي نفس الوقت تبدأ الأم تفرض عليه القيود التربوية من تعويد للنظافة وضبط للنفس. ويتوقف أسلوبه المقبل في التعامل الاجتماعي على موقف الأم منه في هذه الفترة من حيث هي التي تقدم له – بمعاملتها – أول نموذج للنظام أو القانون، وأول أسلوب للعقاب والثواب. وحيث أن الذي يضع القانون هو الذي يمنح الحب فإن الطفل يشرع في امتصاص أوامره ونواهيه.

ولكن الأب عامل جديد من عوامل العالم الخارجي، يأتي دوره بعد دور الأم، لأنه أقل ارتباطا منها بحاجات الرضيع الفسيولوجية المباشرة. هو بالنسبة للطفل في الشهور الأولى جزء من البيئة العرضية المتغيرة، وليس قطعة من ذاته كما هو حال الأم. ويبدأ الأب يلعب دورا حاسما في حياة الطفل الاجتماعية عندما يصبح هذا قادرا – بظهور وظيفة المشي والكلام – على تحقيق قدر من الاستقلال.

إن أي سلوك يصدر عن الطفل هو استجابة لتأثيرات العالم الخارجي في غرائزه وانفعالاته، وبعض هذه التأثيرات يصدر عن الأم والأب؛ ولذلك فإن سلوك الطفل لا بد أن يصطبغ بالانفعالات التي يثيرها الوالدان فيه، فهما يستثيران فيه الحب والأمن، والبغض والخوف، وهو يتمنى رضاهم ويخشى سطوتهم. هم إذن في هذه الفترة جزء أساسي في كيانه العقلي والوجداني والاجتماعي على حد سواء.

جدول النمو الطبيعي (وضع استنادا لبحوث Bayley

جوانب النمو	الشهر الأول	الشهر الثالث
النمو الحركي الكبير والتنقل	يرفع الرأس من وقت إلى آخر. يدير الرأس لينظر	يرفع رأسه في وضع ثابت يرفس بقدميه.
توافق الحركات الدقيقة	يقبض على إصبع.	يلعب بيديه. يقبض على مكعب.
النمو الإدراكي	يستجيب للضوء الناصع	تتبع العين شخصا متحركا.
النطق	صياح الجوع الخ.	بعض الأصوات .
السلوك المتكيف (الذي يستطيع تحقيق غرضه)		يتكيف الرضاعة. يتعرف على عاملات الرضاعة. يستجيب لورقة توضع

		على الوج . اليدان تستجيبان للمائدة.
السلوك الانفعالي الاجتماعي	غضب، خوف، حنان.	يمكن أن نجد الغيرة. يوجه انتباهه إلى الوجوه. يتعرف على الأشخاص المألوفين.

Agatha Bowley , Modern Child Psychology . PP. 108 , 109. (*)

في شهور السنة الأولى *

(Gesell' Bûhler' shinn and

الشهر السادس	الشهر التاسع	سنة
يجلس أو يسند. يتقلب على الظهر والبطن. يلطم الماء في الحمام بيديه ورجليه.	يزحف. يتقلب. يخطو لو أمسكناه.	يقف. يمشي بمساعدتنا. يصعد ويهبط الدرج.

يوائم بين ما يبصره وما يلمسه. يستطيع أن يقبض على حلقة متدلية. يستدير برأسه عند سماع الجرس.	يمسك بدقة أكثر. يستخدم يدا واحدة. يستطيع أن يمسك حجرين. يحاول أن يسقط حجرا في ثقب بلوحة ما.	يستطيع الإمساك بالكوب كي يشرب منه. يستخدم الإبهام مع إصبع آخر في القبض. يستطيع أن يبني قلعة من حجرين.
	يصل مباشرة إلى ملعقة وعصا.	يستطيع أن يضع دائرة في تجويف بلوحة ما. يفضل الأشكال الملونة على غير الملونة.
يكثر من الهذر والمناغاة. ينطق مقاطع. يستجيب للموسيقى.	يمكنه تمييز معظم الأصوات الساكنة والمتحركة.	يستطيع أن ينطق بكلمتين أو ثلاث. يقلد الأصوات. يخرج أصواتا مع الموسيقى. يتكيف للكلمات.
يستطيع الخبط بالمعلقة واستخدامها	يقلد الأفعال. يخبط المائدة.	يستطيع التقاط حجر بعد أن يجده تحت

في كوب وطبق. يعبر عن الامتنان. يرفع كوبا مقلوبا بحثا عن حجر.	يبحث عن ملعقة سقطت. يضع البرازة في فمه.	كوب. يستخدم عصا للحصول على شئ متدل. يكشف حجرا ملفوفا في ورقة. يدق جرسا تقليدا لغيره.
يميز الغرباء. يبدي عداءً نحوهم. يمرح إن داعبه أحد.	يستجيب لصور المرآة. يلوح يده بتحية الوداع. يلعب استغماية. يستمتع برفقة غيره.	شديد الاعتماد على الأم. يحيي الزوار. يأتمر للأوامر. يساعد في عملية إلباسه. مص الأصابع أمر شائع.

الفصل الثاني

أزمة الحضانة

يختص هذا الفصل بتطور الحياة النفسية منذ بداية السنة الثالثة من العمر حتى نهاية الخامسة، أي الفترة التي تقابل مرحلة الحضانة nursery years **في ميدان التعليم. وأود قبل الخوض في الموضوع أن أنبه إلى حقائق ثلاث لا غنى عنها لفهم طبيعة النمو النفسي. أولاهما: أن التقسيم الزمني للنمو النفسي إجراء اصطلاحي أو اعتباري صرف، نلجأ إليه كوسيلة للفهم فحسب. أما واقع الحياة النفسية، فلا يخضع للتقسيم الزمني، هو وحدة متصلة تختلف عن وحدة المكان في استحالة تقسيمه إلى نقط كل منها خارجي بالنسبة للنقط الأخرى، كل مسافة مكانية تقبل القسمة إلى عدد من النقط المتجاورة، في حين أن الحياة النفسية لا تقبل التجزئة إلى لحظات نفسية متجاورة أو متتابعة؛ فنحن إذ نقسم النمو النفسي إلى مراحل نضع لها بدايات ونهايات زمنية، لا نصور الواقع ولكن نحاول تقريبه للأذهان، على اعتبار أن كل مرحلة من مراحل النمو تقابل فترة زمنية من فترات العمر على وجه التقريب، وتغلب عليها خصائص وصفات معينة تميزها عن غيرها من المراحل، برغم ما بين المراحل من تداخل، وبرغم استمرار بعض صفات أية مرحلة في المراحل التالية.**

والحقيقة الثانية: أن الصفات التي ننسبها لمرحلة ما، صفات عامة تنصب على المتوسط العام لأطفال سن معينة، ولا يعني ذلك أنهم جميعا على نمط واحد، فكل طفل عادي برغم اشتراكه مع غيره من الأطفال من نفس السن في الصفات العامة لمرحلته من النمو، فهو حالة فريدة من حيث خلقه وشخصيته وأسلوبه في التفكير ونهجه في التعامل الاجتماعي. أي أن دراستنا للخصائص المشتركة لأطفال مرحلة معينة، لا تعفينا – إن أردنا فهم نفسية طفل بالذات – من دراسة حياته الخاصة، فليست كل دراسة عامة غير تمهيد لا بد منه للدراسات الفردية، وليست كل شئ على الإطلاق. فإن كانت الحياة النفسية للأفراد تتصف بالخضوع لقوانين عامة، فهي تتصف كذلك بعموم الفروق الفردية بين هؤلاء الأفراد.

الحقيقة الثالثة: أن حياة الطفل النفسية في أية لحظة، حياة شاملة لا تمييز فيها بين لون وجداني وآخر اجتماعي أو عقلي، وإنما الألوان جميعا – وإن غلب إحداها على السياق النفسي العام – مزيج ديناميكي (متفاعل العناصر متغيرها). ونكرر القول إننا نلجأ إلى هذا التمييز التجريدي (الشكلي) بحكم قصور اللغة الإنسانية التي تفرض علينا أن نضع مصطلحات لفظية جامدة ثابتة منفصلة، للدلالة على حالات نفسية سيالة متغيرة ممتزجة.

إن استقرت هذه الحقائق الثلاث في أذهاننا إذ نعرض للحياة النفسية، وإن دأبنا على النفاذ بخيالنا إلى ما وراء ستار التقسيمات

والتحديدات اعتبارية، وإن اعتدنا تغذية القواعد العامة بالأمثلة الفردية والحالات الخاصة، استطعنا أن نتمثل بالأذهان صورة هي أقرب ما يكون للواقع النفسي، وشتان البون بينه وبين الواقع الذهني (المنطقي)

* * *

والآن، لنبدأ بتطبيق هذه المبادئ على دراستنا لهذه المرحلة. ولنتساءل إذن:

لم جعلنا نهاية السنة الثانية من العمر، بداية مرحلة متميزة من مراحل النمو؟

والجواب على ذلك

(أولا) أن الطفل لا يكاد يدخل في عامه الثالث حتى تكون قد اكتملت لديه قدرات جديدة: جسمية كالمشي والفطام، وعقلية كالكلام والإدراك الحسي، هذا وغيرها بمثابة إمكانيات يراها الطفل حقيقة بالاستغلال، ووسائل تكسبه قوه لم يعهدها من قبل؛ فيبعث ذلك فيه نشاطا حركيا وعقليا يتطلع إلى استغلال قواه الجسمية الجديدة، وإلى الكشف والبحث في محيطه، وإلى الاستقلال عن أمه في الحركة، وإلى التساؤل والثرثرة، ويسبب ذلك تطورات وجدانية شاملة.

(ثانيا) أنها السنة التي يبدأ فيها أول صراع نفسي في حياة الطفل، وينتقل فيها النمو الانفعالي من البساطة إلى التعقيد والتناقض حتى ليحق

لنا أن نسمي هذه الفترة "أزمة الحضانة" كما سنسمي المراهقة فيما بعد "أزمة المراهقة". وقد عبرت "أجاتا باولي" عن صعوبة هذه المرحلة بقولها: "إن هذه الفترة تروقنا دراستها، ولكنها ليست بالنسبة إلى الطفل بفترة هينة أو هنية؛ فهو يكتسب فيها كثيرا من الأمور، ولكنه يذرف من أجل ذلك كثيرا من الدموع".

النمو الحركي

من بين نواحي النمو، ازدياد قدرة الطفل على التحكم في أطرافه وضبط عضلاته ازديادا تدريجيا. بينما الطفل في خلال السنة الثانية من عمره لا يمشي إلا دبيبا، ولا تكاد قدماه تحملانه في رسوخ، إذ به في نهايتها يزداد في مشيته رسوخا، حتى ليستطيع في مطلع السنة الثالثة أن يمشي ويجري في ثقة ويسر. ومن ذلك الحين يحاول جاهدا أن يستغل هذه القدرة الناشئة في تأدية حركات رياضية مستحدثة؛ فيتسلق، ويقفز، ويحجل، ويحاول التمرن على حركات التوازن. ويقضي الطفل جل وقته في التمرن على إجادة هذه الحركات، وإن لم نزوده بالأدوات اللازمة فعلى أثاث المنزل العفاء. ولذلك لم يكن مناص – كي نعينه على اكتساب هذه المهارات – من توفير الأدوات المختلفة، وأنسبها الأجهزة ذات العجل، كالدراجة ذات الثلاث عجلات، والأطواق، وعربة اليد ذات العجلة الواحدة إذ أن قيادتها تتطلب مرانا على التوافق الحركي وحفظ التوازن. وإن نشاطا كهذا شأنه لا تقتصر قيمته على ما يوفره من لذة وسعادة، فهو خير عون لاستمرار النمو الجسمي والتقدم الإدراكي،

فضلا عما يشيعه في نفس الطفل من ثقة التي تعتبر شرطا ضروريا للصحة النفسية وسلامة النمو الوجداني.

وطبيعي أن يمنع الطفل من مزاولة هذا النشاط عوائق كضعف جسماني عام، أو حياة زائد يقضي على روح الإقدام. والطفل العصابي (المريض نفسيا neurotic) يهاب التجريب عادة، ويعرض عن المساهمة في الألعاب الخشنة. ومن أفيد الأمور لنمو الطفل في هذه المرحلة تأدية الحركات الموسيقية الخفيفة؛ فالنشاط التوقيعي rhythmic بوجه عام قمين بزيادة قدرة الطفل على التحكم في نشاطه العضلي، فضلا عن إكسابه رشاقة وخفة في الحركة. وإن الطفل في الرابعة من عمره ليجد متعة كبرى في أي نشاط يجمع بين تأدية الألحان الموسيقية والحركات التوقيعية.

أما الحركات الدقيقة فتتطلب سيطرة على العضلات التفصيلية، الأمر الذي يتحقق فيما بعد؛ فالطفل قبل سن المدرسة يحتاج لسبورة وطباشير وصحائف ورق كبيرة الحجم وفرش تلوين ضخمة، كما أنه يحتاج للحركة على نطاق واسع حتى ينضج لديه التوافق بين وظيفة الإبصار وحركات الأصابع، وحتى يصبح بمقدوره أن يتحكم في العضلات التفصيلية فضلا عن الكبيرة. وإلى ذلك الحين لا ينبغي أن نفرض على الطفل تعلم الكتابة، ويصح البدء في تعليمه إياها بعد أن يبلغ سن الخامسة على أن نزوده بالمطبوعات ذات الحروف الكبيرة، وصحاف الورق المتسعة.

يميل الطفل في هذه الفترة إلى كل صنوف النشاط اليدوي: لضم الخرز، النسيج على نطاق واسع غير دقيق، تركيب العرائس، والعبث بمختلف المواد من طين إلى صلصال إلى ورق.. ويتعلم في هذه السن (في البيت أو في مدرسة الحضانة) أن يعلق سترته بنفسه على المشجب، ويلبس حذاءه، ويغسل كوبه الخاص، ويقطع الورق، ويصنع أشكالا مختلفة من الطين والصلصال، ويقلد رسم دائرة، ويحاول رسم رجل رسما تخطيطيا ساذجا. والملاحظ أن الطفل في تعلمه هذه الأعمال المختلفة يسهل عليه في بادئ الأمر الاتجاه العكسي؛ فهو يخلع سترته ويلقي بها إلى الأرض قبل أن يتعلم لبسها، وينتزعها من المشجب قبل أن يحاول تعليقها عليه، ويحل رباط حذائه قبل أن يتعلم ربطه، ويفرط حبات العقد الخرز قبل أن يتعلم نظمها، ويهدم الأشياء أو يحطمها قبل أن يستطيع بناءها أو تركيبها.

يميل الطفل إلى مزاولة تلك الأعمال البسيطة بنفسه، وشد ما يضيق ذرعا بتدخل الكبار لمساعدته، أو لتحويله عنها إلى أمور أخرى كتناول الطعام أو الذهاب إلى الفراش أو محادثة الضيوف. وقد أسلفنا أن الطفل يجد فيها لذة كبرى لأنها تمرين عضلي، واستخدام الحواس لا يقل متعة – خاصة لدى الأطفال – عن استخدام العضلات، وذلك ما سنفصل القول فيه عند الكلام عن النمو الحسي.

النمو الحسي والعقلي

يكتسب الطفل معلوماته عن العالم الخارجي عن طريق حواسه، وكثيرا ما يستخدم الحواس في ذاتها دون غرض آخر. وأكثر الحواس قيمة في كسب المعرفة عند الإنسان، الإبصار والسمع وما نسميه عادة اللمس (وهو أساسا حس عضلي) وعلى ذلك يجب أن نتفادى قدر الطاقة التضييق على الطفل فيما يتعلق برغبته الدائمة لتأمل الأشياء، وتناولها بيده، وعبثه فيها بأصابعه، وتقطيعها أو كسرها. ذلك أن اللذة التي يستمدها الطفل من حواسه تفوق بكثير اللذة التي يجدها الكبار في استخدام تلك الحواس؛ فالطفل الصغير أكثر ولعا من الرجل ومن الطفل الكبير بشم الأشياء وتذوقها، ويمكنه عادة – كما أثبتت السيدة مونتسوري – أن يكتسب عن طريق اللمس إدراكا حسيا للأشكال والمركبات أوضح مما لو اكتسبه عن طريق الإبصار؛ فاللمس إذن لدى الطفل ليس أقل من الإبصار أهمية في عملية الإدراك الحسي، أي معرفة العالم الخارجي.

الإدراك البصري:

تزداد بالتدريج دقة إدراك الحجم والشكل واللون والمساحة، ويزداد تبعا لذلك ولع الطفل بمزاولة مهاراته الإدراكية (الحسية) الجديدة: مزج الألوان، وتكوين مختلف الأشكال، وتركيب مختلف الأحجام، مستعينا في ذلك بأجهزة بسيطة كالمنشار والمطرقة. ولا

يستطيع الطفل قبل سن الخامسة تسمية الألوان تسمية صحيحة، ولكن بمقدوره قبل هذه السن أن يمزج بين الألوان ويميز بينها.

إدراك الزمن:

تكون فكرة الزمن في هذه الفترة فكرة ضعيفة، فليست خبرة الطفل في هذه السن الباكرة من الثراء بحيث تمكنه من أن يقدر الزمن تقديرا صحيحا؛ فأكثر حياته في الحاضر: رغبات تسعى إلى الإشباع العاجل، أمور في العالم الخارجي تستحوذ على اهتمامه وتدعوه إلى فحصها والعبث بها، اهتمامات خارجية متشعبة. أما الماضي والمستقبل فاهتمامه بهما عابر ضئيل. فإذا قلت للطفل "سأعود إليك حالا" وتركته وحده شعر بالزمن القصير الذي غبت فيه عنه كما لو كان ساعات طوالا، وإذا ألح عليك أن تصطحبه معك إلى حديقة الحيوان وطمأنته بقولك "سنذهب يوما ما"، فلن يجد في هذا الوعد رضى أو طمأنينة، وكان قولك هذا عنده أقرب إلى الرفض منه إلى الموافقة على رغبته، وقولك له "سأحضر لك ما تريد غدا" لن يخلف في نفسه غير الاستياء والشعور بالخيبة، وإن كان جائعا ملحا في طلب الطعام، وأردت تهدئة روعه بقولك "سيحضر الطعام بعد دقائق" فلن يجدي ذلك شيئا إذ سوف تراه كأن لم يفهم المقصود من عبارة "بعد دقائق" ذلك أن ما يفهمه فهما جيدا، هو الرغبة المستعرة في نفسه وكونها أشبعت أو لم تشبع بمجرد الشعور بها أو بعد ذلك بوقت محدود.

ليس معنى ذلك أن الطفل في هذه السن عاجز عن أي إدراك زمني، ولكنه يعني أن إدراكه لا يتعدى مدى زمنيا محدودا، ويتزايد تمثله لفكرة الزمن بتزايد خبراته ونموه العقلي. ومن الخطأ أن نغرق الطفل بوعود بعيدة التحقيق مثل حضور حفلة بعد أشهر، أو زيارة شخص عزيز عليه بعد أسابيع، ففي ذلك إيلام للطفل كإيلام الرفض. ويحسن أن نؤجل إعلان الخبر إلى ما قبل موعد تحققه بأيام قلائل.

التخيل والتفكير:

قد يتبادر إلى بعض الأذهان، أن الحياة النفسية في الطفولة لا تتعدى النشاط الحركي الحسي، والواقع أن الطفل منذ البدء لا يتحرك ويدرك فحسب بل يشعر أيضا باللذة والألم أثناء أفعاله أو في أعقابها ويشعر بما يعترض سبل أفعاله من مشكلات، ويحاول حل هذه المشكلات على قدر ماله من ذكاء ومن قدرة على التفكير في المستوى الحسي. وإلى أن يكتسب الطفل من اللغة ما يكفل له القدرة على التفكير في المستوى المجرد المعنوي conceptual تكون عملياته النفسية منحصرة أساسا في الانفعالات والأخيلة، ويبقى تفكيره حتى سن الخامسة أو السادسة أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير المنطقي.

فالتخيل يشغل حيزا كبيرا في النشاط العقلي للأطفال، وتكون الصور الذهنية التي تتتابع في عملية التخيل على درجة كبيرة من الوضوح إن هي قورنت بالصور الذهنية في حياة الراشدين. وهذا ما يجعل التمييز

بين الوهم والواقع أمرا صعبا على طفل في الثالثة أو الرابعة: فقد يقص مشاهد أحلامه كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل، وقد يستغرق في أحلام اليقظة، ذلك العالم الرحب الفسيح الذي تتحقق فيه كل رغبات الطفل حيث يعز تحقيقها في عالم الواقع، ويعود إلينا من هذه العوالم النائية ليحكي كيف قتل ذئبا مفترسا، وكيف حمل بندقيته ومضى يقضي بها على اللصوص الذين هاجموه، وغير ذلك من مغامرات هي تعبير خيالي عن رغبات ودوافع كامنة في نفسه. وهذا يبين لنا أن جزءا كبيرا من أكاذيب الطفل في هذه الفترة ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم، أي ليست تشويها مقصودا للحقيقة الواقعة، بل هي تخيلات وأحلام يقظة phantasies يراها الطفل في كثير من الأحيان حقائق واقعة، ويبين لنا فضلا عن ذلك لماذا كان اللعب الإيهامي Make believe play غالبا على نشاط الطفل، ذلك النشاط الذي يصبح تعبيرا عن طاقة حيوية جسمية وعقلية في آن واحد.

وثمة ظاهرة عقلية يندر وجودها إلا في حياة الأطفال الصغار، تلك هي ظاهرة الصور المثلية eidetic images إذ بوسع الطفل أحيانا أن يتمثل صورا هي من الوضوح بحيث لا تختلف عن صورة المدرك الحسي، فيؤكد مثلا أنه يرى رجلا ما في حين أنه يتخيل فحسب، وهذه الصور المثلية تقابل هلوسات الحمى وبعض حالات الجنون عند الكبار.

هذا إلى أن التخيلات وأحلام اليقظة في حياة الطفل مشحونة بالانفعال، ولذلك توصف بأنها Affective phantasies أي أنها وإن

كانت تخدم التفكير في حله للمشكلات، إلا أنها أكثر خدمة للدوافع والرغبات التي تتجه أساسا إلى اللذة. وهذا هو السر في أن التخيل – في هذه الفترة – تخيل جامح، غير مقيد بقيود الواقع، غير خاضع لقوانين المنطق. والمعروف أن التخيل ليس تصورا للواقع كما هو، فذلك شأن الإدراك الحسي perception ولكنه تصور لما يمكنه أن يكون أو لما سوف يكون، تصور يستمد عناصره من المدركات percepts السالفة؛ أي أن الإنسان في عملية التخيل يستعين بالذاكرة، فهي تزوده بالصور الذهنية لأشياء واقعية، ولكنه يركب منها مركبات لا وجود لها في الواقع. مثال ذلك القصة التي يؤلفها الأديب، أو اللوحة التي يرسمها الفنان المبدع، أو اللحن الذي يضعه الموسيقي، أو الجهاز الذي يبتكره المخترع، ليس الخيال في أي من هذه الأمور ناقلا للواقع، ولكنه يستغل عناصر الواقع في إبداع شئ لا يوجد على هذا النحو.

كذلك حال الطفل: يتخيل نفسه ممتطيا جوادا، أو راكبا طائرة يقودها في مهارة، ويجوس بها الأماكن التي يتوق إلى زيارتها وقد حمل معه كل لذيذ من الطعام، وكل ممتع من أدوات اللعب؛ فهو يخلق لنفسه عالما وهميا تتحقق فيه جميع رغباته التي لا سبيل إلى تحقيقها في عالم الواقع، ولكن عناصر ذلك العالم الوهمي (الطائرة، الجواد، الأماكن، الطعام، اللعب) مستمدة من مدركاته الحسية.

التخيل إذن استند إلى التذكر، ولكن بين العمليتين فرق جوهري؛ فالتذكر استعادة صور أمور وقعت في زمان معين ومكان محدود، أي أن

التذكر مقيد بقيود الواقع. أما التخيل وإن استمد مادته من بين عناصر الواقع إلا أنه متحرر من قيود ذلك الواقع، وقد يختص على العكس من التذكر بالمستقبل، إذ هو تصور لما قد يحدث أو تنبؤ بما سوف يحدث. من أمثلة ذلك ما تنطوي عليه آمالنا من تخيل لمواقف مستقبلة، وما يتضمنه استعدادنا لمجابهة أحداث المستقبل من تخيل لتلك الأحداث، وما تزخر به مخاوفنا من أمور قد تحل بنا، ورغبتنا في أشياء بعيدة المنال من تخيلات كلها تصور للممكن أو المستقبل دون تقيد بماض أو حاضر أو مكان معين. وكذلك حالنا نحن الكبار في عملية التفكير، أي في محاولة حل مشكلة ما: نستعرض بخيالنا مختلف الاحتمالات، وإذ ننتقل من خطوة إلى أخرى في الاستنتاج نتمثل بأذهاننا الخطوة التالية، وفي كل خطوة من الخطوات نتخيل الهدف النهائي.

وهكذا تتبين الصلة الوثيقة بين التذكر والتخيل والتفكير؛ فكل عملية تفكير من حيث هي بحث عن حل غير موجود في الواقع حاليا، تحتاج إلى قدرة على النظر إلى المستقبل (أي إلى التخيل)، وهذه القدرة تكون أكثر وضوحا ودقة كلما كانت ذاكرة المرء أكثر غنى وتنوعا. هذه القدرة على النظر إلى المستقبل ضعيفة لدى الطفل الصغير ، فهو لا يعمل في الغالب إلا بوحي الموقف الحاضر، وليست ذاكرته (خبرته) من الثراء بحيث تغذي قدرته على تخيل المستقبل، وعلى الاستفادة من خبراته الماضية في التكيف للواقع الراهن والتهيؤ للمواقف المستقبلة. وذلك هو السر في أن تفكير الطفل يكون في هذه الفترة تفكيرا محدودا، إن هو قورن بتفكيرنا نحن الراشدين. إن خياله جامح لا ينعكس

على المستقبل لشدة ارتباطه بالرغبات والدوافع الراهنة، لا يتقيد بغير مبدأ واحد هو السعي إلى اللذة وتجنب الألم، في حين أننا نتحكم في خيالنا – إن أردنا – فنستغله في التكيف للواقع الراهن والتهيؤ لمواقف المستقبل، أي نسخره في خدمة التفكير (في إيجاد الحلول لمشاكلنا العملية: في العلم، في التكهن بأحداث المستقبل وإعداد العدة لها) ونحن في ذلك نستعين بذاكرتنا التي تمتاز عن ذاكرة الطفل بثروتها من خبرات الماضي. أي أننا أكثر من الطفل قدرة على التكيف لأننا أكثر منه قدرة على التفكير، ونحن أكثر منه قدرة على التفكير لأننا أكثر منه تملكا لماضينا وتمثلا لمستقبلنا، ونحن كذلك نفوقه في القدرة على التوفيق بين قيود الواقع وبين رغباتنا.

على أننا في الفنون المختلفة، نحرر الخيال – إلى حين – من قيود الواقع، ولكن لا يمكن لخيالنا مع ذلك أن يصل إلى درجة التحرر التي يمتاز بها خيال الطفل، فضلا عن أننا – باستثناء الحالات الشاذة – لا نفقد الصلة بالواقع عندما نتخيل، ويسهل علينا أن نميز بين أحلام اليقظة وبين الواقع. أما الطفل فمن العسير عليه – في سن الرابعة مثلا – أن يميز بين الخيال والواقع، وكثيرا ما يكون بيننا بجسمه في حين أنه بخياله في عالم آخر من خلقه هو. وقد يستغرق في أحلامه هذه جزءا كبيرا من حياته، ويكسبها قدرا من الواقعية باستغلاله الأدوات التي تقع في يده؛ فهذه البوصة حصان رائع، وهذا الخيط لجام متين، والكراسي المصفوفة عربات قطار ينقله من بلدة إلى أخرى، وهو سائق وأخوه التالي عامل التذاكر، وإخوته الآخرون ركاب القطار، وقد تقوم فيما بينهم منازعات

بسبب منصب من هذه المناصب الوهمية لا تقل في حدتها عن المنازعات على منصب حقيقي.

هذا التخيل الحر – وإن كان قليل الجدوى للتفكير المنطقي – إلا أنه أمر حيوي لحياة الطفل في هذه الفترة. هو بمثابة صمام الأمن لصحته النفسية؛ ففي أحلام اليقظة إرضاء وهمي لحاجات نفسية لم تحظ بالإرضاء في عالم الواقع، وتحقيق لرغبات متطرفة لا يمكن تحقيقها في هذا العالم، وتعبير عن رغبات عدوانية مكبوتة، وتلطيف لمشاعر النقص والإثم، وتخفيف من حدة المخاوف التي تزخر بها حياة الأطفال في هذه الفترة.

وعلى الجملة كان في أحلام اليقظة تحرر مؤقت من قيود الواقع الخارجي ومن متاعب الواقع النفسي في آن واحد، ومن ثمة تخفيف من حدة التوتر النفسي. وهذا يبين لنا أهمية أحلام اليقظة كوسيلة لتشخيص الاضطرابات النفسية عند الأطفال وللتخفيف من حدتها في آن واحد.

والآن، نعود إلى التفكير فنقول إنه يكاد يكون عمليا صرفا، أي وسيلة لخدمة أغراض الطفل وتحقيق رغباته، ويكون في المستوى الحسي، أي يعتمد على الصور الحسية أكثر من اعتماده على المعاني المجردة. وبتقدم نمو الطفل انفعاليا واجتماعيا لا يقتصر في تفكيره على الاهتمام بمشاكله الخاصة، وإنما يزيد اهتمامه بالعالم الخارجي. وهنا يمكن للنمو العقلي أن تزداد سرعته، حتى إذا بلغ الطفل سن الخامسة

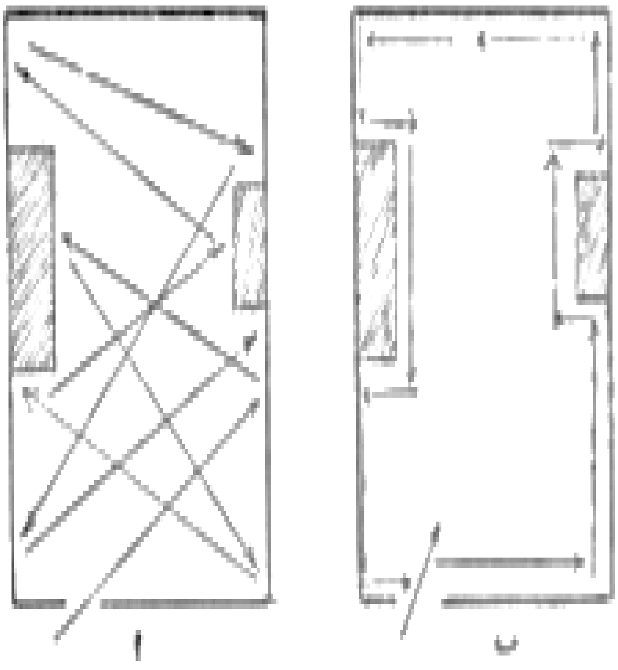
ظهرت عليه بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد، ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا، ولكن الطفل يتعلم في هذه السن عن طريق العلم، فمنطق العمل عنده غالب على منطق الفكر. تروقه الحيل الميكانيكية، والألغاز اليدوية، ويجد لذة كبرى في فحص الأشياء حلا وتركيبا، وتعلمه عن هذا الطريق أجدى من تعلمه عن طريق التلقين والشرح، إذ أن القدرة على التعلم النظري تتطلب قدرا من التكفير المجرد لا يتيسر للطفل في هذه المرحلة من النمو.

يصاحب نمو هذا الاهتمام بالعالم الخارجي عن طريق العمل، نمو الاهتمام به عن طريق الاستفسار، إذ ينهال علينا الطفل بالأسئلة عن شتى نواحي الحياة ويدعم هذا الاهتمام نموه اللغوي الذي يدل بالإضافة إلى الأمور السالفة على يقظة عقلية تهيئ الطفل في نهاية هذه المرحلة إلى الانخراط في سلك التعليم (في رياض الأطفال أو المدارس الأولية) ولكن من الخطأ الجسيم أن نتعجل النمو الطبيعي فنبادر بمجرد أن نلمح بوادر هذه اليقظة، إلى تعليم الطفل الأمور المجردة. إنما علينا أن نساير النمو الطبيعي، وعندما يحين الحين سيعرب الطفل بنفسه عن استعداده للدراسة. وحتى يأتي ذلك الوقت، يجب أن نوفر له فرص التجريب والاكتشاف واستغلال خياله وتفكيره في المجال العملي على وجه الخصوص. وقد فطن علماء النفس إلى غلبة التفكير العملي في هذه الفترة فصمموا اختبارات عملية لقياس ذكاء الأطفال في هذه الفترة، اختبارات لا تتطلب من الطفل غير أن يدرك ويعمل بيديه حتى يصل إلى حل المشكلة.

وإن وضعنا للطفل مشكلة ما، فأكثر تفكيره في حلها يعتمد – في هذه السن – على المحاولات الفعلية: يجرب فيخطئ فيعيد التجربة فيجرب عملا آخر حتى يهتدي إلى الحل. هذه الطريقة في التفكير العملي تعرف بطريقة المحاولة والخطأ Trial & error ولا تخلو هذه الطريقة من قدر من الفهم insight ولكن الفهم في تفكير الكبار العملي أكبر منه لدى الطفل؛ فالشخص الناضج لا يندفع إلى حركات عشوائية، بل ينظر إلى المسألة ويتأمل ما قد يكون هنالك من وسائل توصل إلى الحل، أي أنه قبل العمل يرسم خطة ذهنية. والأطفال الأذكياء يتفوقون على الأغبياء بسبب ما لديهم من قدرة أكبر على تخيل الحل قبل التصرف التجريبي.

وقد صمم الأستاذ "أندريه راي" في دراسته لذكاء الأطفال العملي تجربة تبين هذه الصفة السالفة الذكر، والفرق بين تفكير الطفل وتفكير الراشد المكتمل. وقد أجرى نفس التجربة على أطفال تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة والرابعة والنصف، وعلى راشدين. يأتي المختبر بالشخص المفحوص إلى حجرة بها بعض الأثاث والصناديق المبعثرة، ويذكر له أنه خبأ في مكان ما بالحجرة قطعة من الحلوى عليه أن يبحث عنها حتى يجدها، ولا يضع المختبر هذه القطعة في الحقيقة حتى يتاح له أن يلاحظ أطوال فترة ممكنة سلوك الطفل في بحثه عن القطعة المزعومة، إذ لو وضعت فعلا قطعة الحلوى ربما عثر عليها الطفل عن طريق الصدفة فلا تكون ثمة فرصة كافية لملاحظة سلوكه. وبعد ملاحظة سلوك

الطفل وسلوك الراشد رسم رسما تخطيطيا يبين خط سير الطفل، وآخر يبين خط سير الراشد كما هو مبين في (شكل ٣).



شكل (٣)

الرسم (ا) يبين خط سير الطفل في التجربة، والرسم (ب) يبين خط سير الراشد، وبمقارنة الرسمين يتبين إلى أي حد يخضع سلوك الطفل في موقف ما لمبدأ الصدفة أو ما سميناه المحاولة والخطأ. يجذبه هذا الشئ فيندفع نحوه ولكنه لا يجد قطعة الحلوى، ثم يجذبه شئ آخر في نهاية الحجرة فيندفع نحوه ليفتش تحته وهكذا يجري سلوكه دون خطة ذهنية

مرسومة، وإنما هي تنقلات وحركات تصدر عن أهواء متتابعة لا عن منهج موجه. يجري الطفل إلى صندوق في آخر الحجرة فيفحصه، وإذ هو يفحصه يقع نظره على صندوق آخر فيترك ما بيده ويجري إليه، وبينما هو في الطريق إليه يجذب انتباهه صندوق على المنضدة فيعدل عن الآخر ويجري إلى هذا الصندوق الأخير. وهكذا تبدو تصرفاته في التجربة كما لو كانت استجابات منفصلة لمثيرات خارجية تبدو لنظره على التتابع.

بالحجرة سبعة صناديق مغلقة متجاورة، يأتي الطفل إلى أحدها فيعالجه حتى يفتحه ولا يواصل نفس الفعل مع الصناديق الأخرى إذ ما أن ينجح في فتح أحد الصناديق حتى تبدر منه التفاتة إلى شئ آخر فيندفع نحوه وربما عاد إلى نفس الصندوق يعالجه مرة أخرى. وهكذا رأينا الطفل يفتح صناديق أكثر من مرة بينما هو لم يلمس الصناديق الأخرى على الإطلاق. على عكس سلوك البالغ بهذا الصدد إذا فتح جميع الصناديق على التوالي. وبعد ست دقائق يعلن الطفل عن يأسه فيقول: "لم أجد الحلوى" "لست أدري أين هي".

أما الرسم ب فيبين لنا أن سلوك البالغ في التجربة يتسم بنظام موضوع واتجاه نحو هدف بالذات؛ فهو يبدأ بالبحث في أقرب مكان من الباب الذي دخل منه (في حين أن الطفل يدخل من الباب منطلقا إلى مكان بعيد عنه). ثم يتركه إلى مكان آخر، ويمضي هكذا باحثا مفتشا في قطاع بعد آخر بانتظام يكشف عن وجود خطة موحدة. هذا التوحيد في

النشاط بدلا من البعثرة ناتج عن وجود قدرة على التحكم في الاستجابات البدائية لكل ما يجذب الانتباه، وعلى ضبط الأهواء، وناتج عن تدخل الفهم النظري في عملية التفكير. وبدأت الخطة أيضا في فحصه للأشياء الموجودة بالحجرة، فهو مر على الصناديق واحدا إثر الآخر يفتحه ويفتش فيه. وكانت على المنضدة بضعة أجراس متباعدة، عندما لحظ الأول والثاني لحظ الباقي وجمعها جميعا في ناحية واحدة (الأمر الذي يدل على وجود القدرة على النظرة الشاملة للشئ في مجموعة، وعلى تقسيم الأشياء إلى مجاميع نتيجة إدراك التشابه بين أفراد كل مجموعة وأفراد المجموعة الأخرى، وذلك ما يسمى عملية التجميع والعزل Segregation) .

طلب من الشخص الراشد أن يذكر ما يمر بذهنه من خواطر أثناء البحث فقال: "إني أفكر الآن.. أحاول التأمل أثناء البحث.. أفكر هل نسيت شيئا.. لا لم أنس شيئا.. ولكن ربما لم أبحث جيدا.. أعتقد أن الأفضل أن أبحث."

من هذه الخواطر يتبين أن الراشد يستعين في العمل بالتفكير النظري ويهتدي به، في حين أن الطفل الصغير خاصة إن كان غبيا لا يهتدي بغير العمل ذاته، بالفشل والنجاح. ومنها يتبين أيضا أنه يراجع الخطوات الماضية، ويرتد إلى المحاولات السابقة لإعادة النظر فيها، وهذه القدرة على الارتداد الفكري هي السر في مرونة سلوك الكبار وعدم جمودهم عند استجابات آلية لا تتغير، ولذلك عندما استنفد

بالبحث كل أجزاء الحجرة وأدواتها ولم يعد ثمة عناصر للبحث، أصبح في مواجهة مشكلة جديدة أثارت تفكيرا جديدا فبدأ يفرض فروضا (نسيان شئ، أو إهمال في البحث الخ) ويحاول التحقق من صحة هذه الفروض، في حين أن جميع الأطفال عندما وجدوا في نفس الموقف عجزوا عن تعديل سلوكهم.

فارق أساسي إذن بين السلوك العملي للطفل والسلوك العملي للراشد، أن الطفل إذا ما اختار سلوكا معينا عجز عن التراجع لتغييره، وهذه الخاصية من صفات الذهن الذي لم ينضج، ومن هنا كان عجزه عن الاستدلال الذي هو انتقال من قديم معلوم إلى جديد مجهول انتقالا يتطلب لا تراكم العناصر بعضها على بعض، أو مجرد إضافة خطوات، بل يتطلب أن يربط الذهن في حركة متصلة بين الخطوات جميعا في كل واحد، ويتطلب عودة الفكر على نفسه ليستنير بالخطوات السالفة في الخطوات التالية، ويتطلب أن يتمثل الفكر باستمرار الهدف المطلوب كما هو الحال في حل مسألة هندسية إذ يكون المطلوب في الذهن دائما، ولا يكون الاستدلال انتقالا جامدا من خطوة إلى أخرى بل تقدما وتراجعا وربطا بين الخطوات جميعا في حركة ذهنية متصلة. هذا اللون من التفكير الاستدلالي يستحيل وجوده إذن على هذا النحو التجريدي في حياة الأطفال في فترة النمو التي ندرسها في هذا الفصل.

الذكاء:

يتفاوت أطفال سن معينة فيما بينهم من حيث ذكاؤهم الفطري. وإذا كان الطفل متفوقا على أقرانه في مستواه العقلي، كان أسبق منهم في النمو اللغوي، وأسرع منهم استفادة من أخطائه، وأشد يقظة وانتباها لما يحيط به، وكان أكثر منهم استخداما للفهم في حل المشاكل، وأكثر مرونة في سلوكه العملي. ويتأثر نمو الطفل العقلي بعوامل ثلاثة: فضعف الصحة أو أي عيب جسماني قد يؤثر تأثيرا سيئا على النمو العقلي، والبيئة المحدودة التي لا تتوفر فيها عوامل الحفز والتشجيع – كالمؤسسات والملاجئ – قد تؤخر النمو العقلي وكذلك التعطيل الوجداني emotional inhibition فعندما يعاني الطفل من توتر نفسي حاد أو صراع عنيف، فسوف يؤدي ذلك إلى تعطيل في النشاط الجسمي أو العقلي فلا يقدم الطفل كل ما لديه من قدرة ومن ثمة يبدو ذكاؤه في المواقف العملية أقل بدرجة كبيرة مما هو في الواقع، لأن التوتر النفسي يعطل ظهور جزء كبير من الإمكانيات العقلية.

لا بد إذن أن نعبر هذه العوامل اهتماما زائدا قبل أن نصدر حكما فاصلا على ذكاء الطفل العام. ونضيف إلى هذا أن الثقة في اختبارات الذكاء بعد سن السابعة أكثر منها قبل هذه السن، ومرد ذلك إلى أن تأثير العوامل الانفعالية في إنتاج الطفل العقلي أقوى إبان سني الطفولة الأولى منها إبان الطفولة المتأخرة التي تمتاز بطابع الهدوء وبكمون الدوافع الغريزية.

رأينا في الفصل السابق أن بدايات الكلام تنبثق في السنة الأولى، وأن الكلمات تتزايد حتى تصبح في السنة الثالثة حوالي الثلاثمائة كلمة. وفيما يلي جدول يبين هذا التزايد، وقد استمده "سميث" من اختبارات مقننة تقنينا دقيقا

العمر		عدد المفردات	عدد الحالات المدروسة
شهر	سنة		
،	١	٣	٥٢ طفلا
٦،	١	٢٢	١٤ "
،	٢	٢٧٢	٢٥ "
٦،	٢	٤٤٦	١٤ "
،	٣	٨٩٦	٢٠ "
٦،	٣	١٢٢٢	٢٦ "
،	٤	١٥٤٠	٢٦ "
٦،	٤	١٨٧٠	٣٢ "
،	٥	٢٠٧٢	٢٠ "
٦،	٥	٢٢٨٩	٢٧ "
،	٦	٢٥٦٢	٩ "

يحاول الطفل في بادئ الأمر أن يتفاهم بواسطة "جمل من كلمة واحدة" أي أن الكلمة التي يحدثنا بها الطفل إنما هي في ذهنه جملة مفيدة. عندما ينادي مثلا "ماء" قد يعني "أريد أن أشرب ماء"، وعندما ينادي "ماما"، قد يعني "ماما تعالي حالا"، وعندما يقول "لا" قد يعني "ابعد عني هذا الشئ، لست أحبه"، وهكذا؛ فالكلام في هذه السن ذو طابع اقتصادي: تركيز للجمل في كلمات مع الاستعانة بالإيماءة والتعبير الوجهي، ومع ذلك فهو ذو تأثير فعال وقد يقنع به الطفل شهورا عدة إذ يكفي أغراضه. ولكن حوالي سن الثانية والنصف، يظهر ضرب من الجمل أكثر تعقيدا برغم ما بين الأطفال من فروق شاسعة في درجة التعقيد

وفيما يلي ثبت يبين تزايد الجمل تزايدا تدريجيا من حيث الحجم والتعقيد من السنة الثانية حتى الخامسة، وقد استقاه سميث من دراسة ١٢٤ طفلا.

العمر		عدد الحالات المدروسة	متوسط عدد الكلمات في الجملة الواحدة
شهر	سنة		
٢		١١	١،٧
٦،	٢	١٨	٢،٤
٣		١٧	٣،٣
٦،	٣	٢٣	٤
٤		١٧	٤،٣

٦،		٢٢	٤،٧
٤		١٦	٤،٦
٥			

والمشاهد عامة أن أكثر أنواع الكلمة شيوعا بين الأطفال في هذه المرحلة بعد النداءات: الأسماء والأفعال؛ فالطفل في بادئ الأمر يشير إلى نفسه باسمه لا بالضمير ، فيقول مثلا "سمير يحب ماما" أو "نادية عاوزة شكولاتة". وفي نهاية السنة الثانية أو بداية الثالثة تظهر الضمائر الشخصية (أنا، أنت، هو، هي.. إلخ..) أي في نفس الوقت الذي يدرك فيه الطفل لأول مرة أنه ذات مستقلة عن غيره، فبعد أن كان يقول "سمير يحب ماما" يقول "أنا أحب ماما" ثم يستخدم في الواحدة أكثر من ضمير واحد فيقول "أنا أحبك". وبعد ذلك بقليل تبدأ ظروف المكان والزمان تظهر في لغة الطفل بوفرة ثم الصفات، وأخيرا حروف العطف والعناصر الدالة على العلاقات. من ذلك يتبين أن اللغة تنمو من البساطة إلى التعقيد، ومن التعبير المبهم الغفل إلى التعبير الدقيق المحدد.

وقد لوحظ أن الأطفال الذين حرمتهم الظروف من الحياة في كنف الأسر فنشأوا في مؤسسات، يتأخرون في الكلام عن أقرانهم، وتكون مفرداتهم أقل عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الأسر حيث يحظى الأطفال بقسط أوفر من العناية الفردية. ويتعلم الأطفال بعضهم من بعض، أما التوأمان فيحرمان من هذه الميزة؛ فقد لوحظ أن اللغة لدى التوائم تنمو ببطء، لأنهم يعتادون التفاهم بواسطة الإشارات ونغمة

الصوت وأقل عدد من الكلمات، أي بواسطة أمور لا يستطيع أن يفهمها الكبار عادة، هذا فضلا عن أن التوأمين لا يسبق أحدهما الآخر في المعرفة اللغوية فلا يتاح لأحدهما الاستفادة من الآخر كما هو الشأن في حالة الإخوة المتتابعين.

ومن العوامل التي تذكي النمو اللغوي لدى الطفل: تشجيع الكبار، وارتفاع المستوى الثقافي في محيط الأسرة، وارتفاع نسبة الذكاء، فقد لوحظ أن الأطفال ذوي الذكاء العالي أكثر استخداما للمعاني المجردة من المعاني العلمية، وأنهم يفوقون غيرهم في كثرة استخدامهم للكلمات، وأنهم أسرع منهم اكتسابا للجديد من الكلمات. ومن العوامل التي تعرقل النمو اللغوي وتضر بصحة الطفل النفسية: الضغط والإجبار في تعليم اللغة دون مراعاة لاستعداد الطفل ومدى تهيئه الطبيعي لهذا التعليم. وكثيرا ما ينجم عن ذلك عيوب الكلام المشهورة كالتهتهة، أو الحركات العصبية المتعددة وغير ذلك من أعراض هي تعبير جسمي عن توتر نفسي. وعلى العكس من ذلك فإن حرمان الطفل من التشجيع، وعدم توفر الحوافز، وضآلة فرص اكتساب الجديد من الخبرات، يبطئ من سرعة اكتسابه الكلمات الجديدة

ومن أمثلة تعطل النمو اللغوي: ثبوت الطفل عند الطريقة الطفلية في الكلام، وتشبثه من مرحلة دنيا من النمو اللغوي، وفي ذلك ركون إلى دعة الطفولة ينجم في الغالب عن معاملة الطفل في عطف زائد، وجعله مركز الانتباه، الأمر الذي يسبب له متعة كبرى يود لو دامت، ومن ثمة

يجد أن أحسن وسيلة في إطالة مدة طفولته والاحتفاظ – أطول مدة ممكنة – باهتمام الأم أن يتشبث بذلك الأسلوب الطفلي في الكلام، أو في أي شئ آخر (كالتبول اللا إرادي ومص الإبهام والتوعك من وقت إلى آخر دون داع جسمي) والواجب يفرض على المربي ألا يبدأ بتعليم اللغة للطفل إلا حين يلمح بوادر النطق التلقائي الصحيح. وهنا يجب أن نتعهد القدرة الناشئة بالاستثارة، دون أن نحمل الطفل أكثر مما تحتمله طبيعته.

لقد صدق علم النفس الحديث إذ يقول: إن الفترة التي تسبق انتظام الطفل في التعليم المدرسي (أي من سن ٣: ٥) هي العصر الذهبي للغة في حياة الفرد. ومن اليسير علينا أن نتحقق من صدق ذلك القول عندما نلحظ اهتمام الطفل في هذه المرحلة بتعلم المحادثة، والتقاطه كل جديد من الكلمات، وترديده ما يسمعه من ألفاظ دون فهم لمعناها أحيانا، واستمتاعه بتوجيه الأسئلة سعيا إلى الأمن أحيانا وإلى المعرفة أحيانا أخرى، ورغبة في الحديث ذاته في كثير من الأحيان. وغير خاف أن اللغة تنمو مع النمو العقلي؛ فهي مظهر من مظاهره، ولكنها في نفس الوقت عامل مهم في النمو العقلي، إذ أن اكتساب الإنسان للكلام يعد اكتسابا لأداة ثمينة من أدوات التفكير، ومن ثمة تزيد إمكانياته العقلية زيادة كبرى.

النمو الانفعالي

حدة الانفعال:

تبلغ حدة الانفعالات أقصاها عند نهاية السنة الثالثة تقريبا؛ فكل انفعال يشعر به الطفل قويا حادا حدة لم يعهدها قبل ذلك ولن يعهدها فيما يلي من مراحل الطفولة. هذه الحيوية الانفعالية المبكرة تسم كل ضرب من الشعور: حنقه على التضييق المفروض عليه، خوفه حقيقيا كان أو وهميا، نوبات الفزع التي تنتابه ليلا، حبه وولاؤه لأمه وحقده على من ينافسه في حبها أبا كان أو أخا أو طفلا آخر.

وتتميز حياته الانفعالية فضلا عن ذلك بالتنوع والتقلب الفجائي: من الإغراق في الضحك إلى البكاء الحاد، من الحنو إلى العدوان، من العداوة إلى الود، وليس بوسع الطفل أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزانا وثباتا، ولذلك كان سلوكه مفككا، أهوج، متقلبا.

على أن الطفل الذي تتاح له فرصة الالتحاق بإحدى مدارس الحضانة، لا يبدي في المدرسة العنف الانفعالي الذي يبديه في المنزل؛ ففي المدرسة يتاح له الاتصال بعدد أكبر من الأفراد، ومن ثمة يتاح له أن يوزع شعوره في مجال اجتماعي متسع (في حين هو في المنزل متجمع

متركز في محيط ضيق) ويتاح له قدر أكبر من التعبير الحر، فضلا عن أن شعور الطفل تجاه الأغراب الكبار هو في العادة أهدأ من شعوره تجاه الأم أو المربية الخاصة، فحبه لهم أقل من حبه لأمه وغيرته عليهم – من ثمة – أقل من غيرته على أمه. ومع ذلك فلا يعدم الطفل في المدرسة أن يفصح في وضوح عن روح المنافسة لغيره من الأطفال، وأن يكثر من الالتجاء إلى الكبار طلبا لحمايتهم أو جذبا لانتباههم.

عوامل حدة الانفعال:

(أولا) لا يكاد الطفل يشرف على سن الثالثة حتى يكون قد اكتسب قدرات جديدة كالمشي والأكل العادي بعد الفطام والكلام، الأمر الذي ينجم عنه اكتشافه لنفسه كذلك مستقلة لا يستهان بها. ولكن في نفس الوقت الذي يقوى فيه شعور الطفل بنفسه، يشعر أن الاهتمام به وبرعايته لم يعد كما كان، خاصة إن نكب بوليد جديد. وذلك يكسب انفعالاته شيئا من الحدة والتوتر، وكان يمكن أن تكون الانفعالات أهدأ، لولا أن المربي عندما يفطم طفله ويراه قادرا على التنقل وحده في المكان، وقادرا على التعبير عن نفسه بالكلام، وعلى فهم ما نطلبه منه كلاما، يبدأ يعامله باعتباره قد بلغ من النمو مبلغا يمكنه من تقبل معايير المجتمع وتمثل قوانينه. يحدث ذلك الانتقال السريع من إرضاء كل مطالب الطفل إلى تعويده قيود الواقع وتحريماته حوالي سن الثالثة. وسرعان ما يتبين الطفل من الأوامر والنواهي، والثواب والعقاب، والمديح والتعيير، أن ثم شيئا آخر غير طلب اللذة (أن ثم حرمانا لبعض

الرغبات، وتأجيلا لبعضها الآخر، وأذى من جراء بعض التصرفات)، وأن رغباته ليست مركز اهتمام الناس المحيطين به. وطبيعي أن تضيق نفس الطفل بذلك كل الضيق، ويداخله القلق والاضطراب الانفعالي بعد أن كانت حياته الوجدانية تمضي في يسر وبساطة.

(ثانيا) يبدأ الصراع النفسي في حياة الطفل، وهو رهن بظهور عاطفة الحب لأمه وأبيه؛ فبعد أن كانت الرابطة بينه وبين أمه رابطة فسيولوجية محضة، تصبح رابطة وجدانية مستقلة عن الحاجات الفسيولوجية والمطالب النفعية. تصبح الأم في ذاتها موضوعا لحبه، بعد أن كانت وسيلة لأمور أخرى. وتنشأ حاجة قوية إلى حب الأم في ذاتها إلى جانب الحاجات الأخرى. وذلك الحب يصبح مثار عديد من الانفعالات كالخوف من فقدان الأم، والخوف من أن تتخلى عن حبه، والحنق عليها حالما توجه اهتمامها إلى غيره، والغيرة من أبيه (وغيرة الفتاة في سن الثالثة من أمها)، والحقد على أخيه الأصغر، والحنق على الأم والأب عندما يعرقلان نشاطه الحر ويتحكمان في رغباته، والخوف من العقاب إن خالف القواعد المفروضة عليه، والشعور بالذنب إن لم يعاقب على الأخطاء التي يرتكبها خفية عن الرقباء. انفعالات ورغبات متنازعة: يحب الطفل أباه ويعجب به فيتخذه قدوة يحتذيها ويطمح إلى اكتساب ما لها من سطوة وسلطان، فيمتص المعايير والمثل التي يلقنها إياه متضمنة في الأوامر والنواهي، والعقوبة والإثابة، والتعيير والإطراء، وبعد أن كان التعارض بينه وبين السلطان الخارجي بنظمه وقيوده ينتقل إلى دخيلة نفسه ويصبح تعارضا بين رغباته البدائية وبين ذلك الجزء الناشئ في

نفسه (الضمير أو الرقيب اللاشعوري)، هذا الرقيب الداخلي يقف حائلا دون اندفاع الرغبات الغريزية والانفعالات المكبوتة (غيرة، بغض، عدوان)، ويصبح بمثابة شرطي أخلاقي ينظم في دخيلة الطفل المرور الوجداني، ويكون مصدرا لمخاوف شاذة phopias قد تبدو مخاوف من أمور مألوفة في العالم الواقعي وما هي في حقيقة الأمر غير مخاوف من عقوبات ذلك الرقيب تأخذ صورا رمزية كالوحوش والمردة والظلام إلخ.. وهكذا بعد أن كان الطفل لا يخاف إلا من أمور واقعية في العالم الخارجي، ينشأ لديه خوف من أمور وهمية يبدعها خياله نتيجة التكوين الوجداني الجديد.

(ثالثا) هذا العامل يتصل بعقلية الطفل في هذه المرحلة؛ فهو – بحكم عقليته البدائية – عاجز عن تمثل فكرة الزمن تمثلا واضحا. تكاد حياته تكون حاضرا كلها. رغباته متعجلة تتطلب إشباعا مباشرا ولا تحتمل التأجيل. تأجيل الرغبة عنده حرمان، ذلك أن قبول التأجيل دون جزع يتطلب إدراك الأمور المستقبلة على أنها أمور موجودة لا معدومة، واعتبار الوجود ليس قاصرا على الحاضر فقط بل يمتد فيشمل الماضي والمستقبل. ولما كان إدراك الطفل للزمن والوجود يكاد يقتصر على فكرة الحاضر، (أو لا يمتد إلى الماضي والمستقبل إلا إلى حد ضئيل) لم يكن غريبا أن تتصف انفعالاته بالجموح ورغباته بالتعجل، وكان ذلك تفسيرا كافيا لشدة شعوره بالخيبة إذا لم تتحقق له رغبة ما في التو، فهو لا يستطيع التعلل بأمل لأن الأمل يستلزم إدراك المستقبل، ولا يستطيع أن

يتعظ بخبرة لأن الاتعاظ قدرة على الاستفادة من الماضي في الحاضر والمستقبل.

تتضح فكرة الزمن بالتدريج حوالي سن الرابعة، وهنا يبدأ الطفل يفهم أن التأجيل والحرمان أمران مختلفان. وفي نفس الوقت تخضع انفعالات الطفل المشتتة الهوجاء لتنظيم جديد، إذ تنتظم في وحدات هي العواطف التي تكسب الحياة الوجدانية قدرا من التناسق والدوام والثبات. وغير خاف أن الانفعال البدائي (كالغضب مثلا) يختلف عن انفعال معقد (كالبغض) في كونه وقتيا غير مرتبط بموضوع بالذات. في حين أن عاطفة البغض تنظيم دائم للانفعالات حول موضوع بالذات. كذلك شأن العواطف جميعا: تنظيم انفعالي، واستقرار وجداني.

النمو الاجتماعي

تشمل حياة الطفل الاجتماعية جوانب عدة: علاقاته بالناس حبا وبغضا، مسلكه حيال غيره تعاونا أو عدوانا أو حيادا، مدى فهمه للمسئولية الاجتماعية كالولاء للأسرة والولاء للجماعة، مدى قبوله معايير المجتمع والثواب والعقاب، شعوره بالذنب عنيفا كان أو معتدلا. ولا يكاد جانب من تلك الجوانب ينفصل عن الجوانب الوجدانية والعقلية من حياة الطفل.

علاقة الطفل بوالديه:

أول ارتباط وجداني في حياة الطفل، ارتباطه بأمه فأبيه، هذه الرابطة يشوبها في هذه الفترة الصراع بين الحب والبغض. الأم أول شخص يوجه له الطفل طاقته الوجدانية، وهي كذلك أول شخص يجرب فيه البغض، يتنازعه إزاء الأم دوافع متناقضة: الحنان والعدوان، لأنها مصدر العطف والحرمان في آن واحد، أما الأب فمحل إعجاب الطفل وتقديسه، ولكنه مع ذلك موضع حقده وغيرته إذ يشاطر حب أمه، ويستحوذ على قدر من اهتمامها. ولكن الطفل – في سبيل التكيف للحياة – مضطر إلى قبول بعض ما يفرض عليه من قيود الواقع ومعايير المجتمع، فيضحي ببعض رغباته أو يؤجلها حتى لا يحرم من الحب والاهتمام.

وهكذا يدخل في حياة الطفل مبدأ جديد للسلوك، هو اعتبار الواقع بعد أن كان السلوك لا يصدر عن مبدأ واحد، هو طلب اللذة وتفادي الألم، وبذلك يلج ميدان الحياة الاجتماعية في تثاقل وتضحية، ولن يكتب التوفيق للطفل في الانسجام مع المجتمع ما لم يهتد إلى حل للصراع النفسي في موقفه من والديه وما لم تصبح علاقته بهما هانئة يسيرة طبيعية. أما الحل فهو تمثل القواعد الأخلاقية التي تدين بها السلطة الوالدية (فلا يصبح بحاجة إلى سلطان خارجي طالما السلطان قد انتقل إلى داخلية نفسه)، واتخاذ الأب قدوة يترسم خطاها (حتى لا يكون أقل جدارة منه في الحصول على حب الأم واهتمامها)، وكبت مشاعر العدوان (والتسامي بها وتغطيتها بمشاعر الولاء للأسرة مثلا).

إن كان الطفل غير واثق من عطف والديه، وكانت علاقته بهما مشوبة بالقلق والخوف، فلن يبدي استعدادا للتعاون الإيجابي مع الآخرين. وإن كانت الرابطة الوجدانية التي تربط بهما هي رابطة العطف المفرط من جانبهما واعتماده المطلق عليهما، فلن يسعى إلى التعلق وجدانيا بأفراد من خارج الأسرة، وإنما يقنع بالارتباط الطفلي اللذيذ، ويعرض عن كل ما من شأنه أن يفض هذا الارتباط. وإن كان موقفه منهما موقف المعارضة الشديدة أصبحت علاقته بالناس فيما بعد أميل إلى العدوان أما إن ألف منهما قدرا كافيا من الحب المتزن (حيث لا لهفة أو قلق أو أنانية تفسده) وضمن طوال هذه الفترة أن يبقى الحب دائما، فلن ينتظر من الناس غير ذلك الشعور الذي عهده من والديه، ومن ثمة لن يتوجس منهم خيفة، ولن يتوقع منهم خيفة، ولن يتوقع منهم أكثر مما

ينبغي من الحب (كما هو شأن الطفل المدلل الذي يصدم عند انتقاله إلى المجتمع الخارجي إذ لا يحظى من الناس بالحب الذي ألف الحصول عليه من والديه)، بل سوف يسعى إلى الناس في ثقة، ويرحب بأية رابطة اجتماعية في ود. هذا الاستعداد للحياة الاجتماعية السليمة لا يظهر في وضوح قبل سن الثانية أو الثالثة.

يتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته بهما على نوع المعاملة التي يلقاها منهما، وبتعبير أدق على لون الحب الذي يحصل عليه منهما. والطفل شديد الحساسية لشعور غيره نحوه، يدركه دون حاجة إلى تحليل أو حكم فإن كانت الأم تحبو الطفل بحب مفرط يشوبه القلق واللهفة، كان ذلك مدعاة لبذر القلق في نفسه، وإن كانت تفتر في العطف عليه فقد الثقة والأمان، وإن كان حبها له ضربا من التملك الأناني نمت في نفسه مشاعر العدوان.

إن الحب الوحيد الكفيل بإشاعة الأمن في نفس الطفل هو الحب الثابت المتزن، وهو وحده الذي يطبع علاقات الطفل الاجتماعية المقبلة بطابع الثقة. وعندما يثق الطفل في نفسه وفي حب غيره، فلن يغلو في الخوف من فقدان الحبيب، ولن يبالغ في الغيرة عليه، ولن يتطلب منه أكثر مما ينبغي.

□

علاقة الطفل بإخوته:

علاقة الطفل الوجدانية بإخوته ذات أثر كبير في تشكيل حياته الاجتماعية المقبلة، وفي تعيين نوع شخصيته؛ فالطفل وإخوته يكونون مجتمعا صغيرا، هو ميدان يكتسب فيه خبرات متعددة. ولا بد أن نتوقع في هذه العلاقة قدرا من الغيرة والمنافسة، ولكن يخفف من حدتهما في الظروف العادية ولاء الطفل لأسرته، والمتعة التي يجدها في رفقة إخوته سواء في النشاط واللعب أو في التضامن لمجابهة بطش الكبار واستبدادهم. وإن حدث هذا التضامن دل على سلامة النمو الوجداني إذ يكون بشيرا بنزوع الطفل إلى التحرر من التعلق الطفلي بوالديه، وبقدرته على الاستقلال الوجداني لمواصلة النمو. وغير خاف أن النمو الوجداني لا يتقدم إلا بتخلي الطفل في الوقت الملائم عن ارتباطه الطفلي بأمه تهيؤا لارتباط أنضج.

أما إن كانت المنافسة حادة، والتسابق على حب الأم يتسم بالغيرة العنيفة، كان من الطبيعي أن يرى الطفل في أخيه غريما يهدد مركزه لدى أمه. وهكذا بقدر عنف الحب يكون العنف في الخوف من فقدان الأم وفي الغيرة عليها. وكثيرا ما يبقى ذلك القلق مع الطفل في المراحل التالية بل وفي الكبر: إن أحب شخصا داخله الخوف أن يفقده، وساوره الشك في كل من يرتبط بذلك الحبيب. والاستجابة الطبيعية لأي غريم هي البغض والرغبة في العدوان. ولذلك يستحيل على طفل يرزح تحت عبء ذلك الصراع أن يبادر إلى إقامة علاقات ودية بالناس. علاقات الطفل في

الأسرة تجعله يخرج إلى الحياة الاجتماعية، وقد تزود بشعور سابق تجاه الناس، وفكرة سابقة عما ينتظر منهم. فاستجابة الطفل الوجدانية لأول معلمة تستقبله في روضة الأطفال، ليست استجابة مباشرة لها، بل استجابة تتأثر بما في نفسه من مشاعر تجاه الأم أو المربية. وكذلك استجابته لأقرانه تتلون بشعوره السابق نحو إخوته، وما مر به من خبرات وجدانية متصلة بهم، من غيرة ومحبة وعدوان وشعور بالذنب..

فكرة الطفل عن نفسه:

من أهم العوامل أثرا في تعيين موقف الطفل من المجتمع الخارجي فكرته عن نفسه (وبالتالي عاطفته نحو نفسه) تلك التي يكونها الطفل نتيجة احتكاكه بأفراد الأسرة وفهمه لمنزلته فيها. ذلك أن معاملة الوالدين للطفل تتضمن أحكاما على قيمته أو مكانته. فالاهتمام الزائد برعاية الطفل حكم عليه بالعجز، ومن ثمة قضاء عليه بالتبعية، وإغراء له بالتشبث بطفولته، وقد يوهمه هذا الاهتمام الزائد بأنه مركز العالم ويغرس في نفسه بذور العناد والتسلط. والإغفال المستمر للطفل، وعدم إعارة أسئلته ومطالبه أدنى اهتمام حكم عليه بالتفاهة، فتنشأ في ذهنه فكرة عن نفسه أقل من قيمته الحقة، وذلك يحرم الطفل من ثقته بنفسه، ويكسبه أسلوب التراجع والهروب في مواقف الحياة، وقد يلجأ – تعويضا عن هذا الشعور بالنقص، أو تعبيرا عن نقمته على المجتمع الذي حرمه أعز ما يطمح إليه الطفل (أعني الحب والاهتمام) إلى الثورة على الناس والوقوف منهم دائما موقف العدوان.

أما الاهتمام المتزن بالطفل، وتجنب الإفراط في تقريظه أو التفريط في تقديره، يكسبه فكرة عن نفسه تطابق حقيقته فلا هي أعظم من قدره فيغتر، ولا هي أقل من قدره فيذل.

والخلاصة أن خطة الطفل في التعامل الاجتماعي توضع خطوطها الرئيسية في السنوات الأولى من عمره، وهو يخرج من هذه المرحلة ذا أسلوب معين في الحياة، وليس – كما كان يظن – "مادة خام" تصاغ كيفما اتفق، ومعنى ذلك أن كل طفل في الرابعة أو الخامسة من عمره، إنما هو شخصية لها كيانها، وحالة مفردة لا سبيل إلى تناولها بالتعليم أو التقويم، ما لم نقف على أسلوبه في الحياة الذي أتى به من حياته العائلية. ومعنى ذلك أيضا أن معاملتنا – كمربين – للأطفال لا ينبغي أن تكون على نمط واحد قائم على معرفتنا للمبادئ العامة لنفسية الأطفال دون مراعاة للفروق الفردية.

علاقة الطفل بالأطفال:

في سن الثالثة أو ما قبل ذلك بقليل تكون استجابة الطفل الانفعالية لغيره من الأطفال في بادئ الأمر الريبة والنفور، وهذه الاستجابة تمهد بالتدريج لاستجابة أخرى هي العدوان Hostility ويتبع مرحلة العدوان هذه مرحلة لعب تعاوني، إذ يبدأ الطفل يشارك غيره من الأطفال مختلف ضروب النشاط كلما سنحت الفرصة، على أن اللعب لا

يبدأ تعاونيا دفعة واحدة، إذ لا بد من فترة من الوقت بتكيف فيها الطفل وجدانيا.

ومن أكبر الأخطاء التي يقع فيها الآباء: منع الطفل من الاختلاط بغيره من أطفال الجيرة، وحرمانه من الاتصال بغير الكبار. هذا الاقتصار على الحياة في مجتمع الكبار مدعاة لضيق الطفل وملله وتبرمه بالحياة، الأمر الذي قد يرده إلى المصادر الأولى للذة الباكرة كمص الإبهام وإمالة الجسم والعبث بالعضو التناسلي. وغير ذلك من أفعال هي دليل بين على أن حياة الطفل الواقعية خلو من عنصر السعادة.

ولما كانت التربية للحياة لا تؤتي ثمرتها ما لم يندمج الطفل في حياة فعلية، لم يكن مناص إن أردنا أن نربي الطفل على الحياة الاجتماعية أن ندعه يحيا فعلا في مجتمع طبيعي، أي أن نهيئ له فرص المشاركة في مجتمع الأطفال، حيث يجد مجالا أرحب للتعبير الحر عن مختلف الانفعالات (عدوان، سيطرة، حب، خضوع..)، وذلك التعبير الذي يعتبر بحق حجر الأساس في بناء الصحة النفسية.

في مجتمع الأطفال يجد الطفل نفسه مع أفراد على قدم المساواة معه، يتعامل معهم على أساس الأخذ والعطاء، بعد أن كان يتعامل مع الكبار على الحاجة إلى عطفهم، والخضوع لهم، والتوسل إلى رضائهم وإلى تفادي أذاهم بشتى الطرق هو مع الأطفال في مجتمع طبيعي، يخبر فيه شتى المشاعر التي يخبرها في المستقبل في غمار المجتمع الكبير،

في حين أنه في مجتمع الكبار لا يخبر غير قدر محدود من المشاعر. معنى ذلك أن رفقة الطفل لغيره من الأطفال تعده - بطريق غير مباشر - للاستقلال عن الأم، وتهيئه للتحرر من التبعية المطلقة للأسرة، فينمو إلى المرحلة التالية.

قلنا إن اللعب لا يبدأ في حياة الطفل لعبا تعاونيا؛ فالطفل في السنة الثانية مثلا قد يلعب منفردا، ثم يطيب له بعد ذلك أن يلعب منفردا في حضرة غيره من الأطفال، كل منهم في شغل عن غيره. يبقى لعب الأطفال على هذا النحو الذي لا هو انفرادي صرف ولا هو اجتماعي حق حتى حوالي سن الرابعة والنصف. كل مشغول بنشاطه الخاص، وإن حاول أن يشرك الطفل غيره فيما يعمل، فليس يصدر في ذلك عن رغبة في التعاون بقدر ما ينبغي أن يحمل ذلك الغير على متابعة أفكاره الخاصة.

تكون الجماعة التي تتكون من تلقاء نفسها في هذه السن قليلة العدد، لا تكاد تتجاوز ثلاثة أفراد. ولا يستمر التضامن غير فترة ضئيلة من الزمن ينفرط بعدها عقد التجمع. وبالرغم من قلة عدد أفراد الجماعة الطفلية. وبالرغم من أنها وقتية، فهي المصدر الذي ينبثق منه بالتدريج النزعات الاجتماعية، وهي المجال الأساسي الذي يتدرب فيه الطفل على التبادل الاجتماعي في صورته البدائية. وبالرغم من أنها تكون مسرحا للتنافس والتعبير عن الغيرة والعدوان، فلا نعدم فيها روح الولاء التي تتبدى في وضوح عندما تتضامن الجماعة ضد جماعة أخرى، يتخذها

الأطفال هدفا لنزعاتهم العدوانية، فتحول بذلك إلى خارج الجماعة بعد أن كان الطفل يوجهها إلى أفراد جماعته من وقت إلى آخر.

عدوان الأطفال :

تغلب الروح العدوانية على نشاط الطفل في هذه الفترة، نلمسها في حديثه، وعبثه بالأشياء عبثا تدميريا، وفي لعبه. ويشيع السلوك العدواني صراحة في السنة الثالثة أو الرابعة من العمر، ولكن يوجد أيضا في نفس الوقت شعور ودي وسلوك تعاوني. وللعدوان صور عدة في حياة الطفل:

(أولا) العدوان الفردي: الذي يوجهه الطفل ضد شخص بالذات، طفلا كان (كأخيه أو غيره) أو كبيرا (كأمه أو أبيه أو مربيته). ولهذا الضرب من العدوان دوافع عدة:

(ا) التملك: فقد تثور مشاجرة بين طفلين على لعبة، كل يريد الاستئثار بها دون اعتبار لحق الملكية.

(ب) دافع القوة أو السيطرة: قد يعتدي الطفل على غيره من الأطفال لمجرد الرغبة في السيطرة والسلطان. وقد يعبر عن عدوانه ضد الكبار تمردا على سلطانهم، ودفاعا عن حقه في تأكيد الذات.

(ج) دافع المنافسة: من أهم مصادر عدوان الأطفال وأكثر دلالة، كالشجار بسبب التسابق على صداقة طفل آخر، أو على كسب اهتمام شخص كبير كالأب أو المعلمة.

(د) الشعور بالنقص: يدفع الطفل إلى التعويض بالاعتداء على غيره، ولفت نظر الكبار إليه بمخالفة النظم وتدمير حاجياتهم. وقد يعوض الطفل هذا النقص بأن يتوهم نفسه متفوقا على غيره، هذا الشعور بالتفوق يقلل من قدرته على التكيف لغيره تكيفا وديا، فيقف منهم موقفا عدائيا أو على الأقل، موقفا سلبيا.

(هـ) قلق أو ضيق عام: قد لا يكون للشجار أي داع في البيئة الخارجية، ولكن ضيقا عارضا ينتاب الطفل فتزيد قابليته للاستثارة ويسهل استفزازه بأتفه الأمور، أو قلقا نفسيا عاما general anxiety يشمل الشخص فيجعله من النوع الغضوب. ويزول هذا الضرب من العدوان المبكر بالتدريج، نتيجة الاندماج في الحياة الاجتماعية نفسها، إذ يعتاد الطفل بفضلها اللعب وتبادل الممتلكات، وتزداد ثقته بنفسه وبغيره.

(ثانيا) العدوان الجمعي: عدوان الجماعة كلها ويكون:

(ا) ضد الغرباء أو الدخلاء المستجدين: كثيرا ما نلمح جماعة من الأطفال مكبين على عمل ما، ثم يقترب منهم طفل غريب فلا تلبث تلك الجماعة أن تحاول إبعاده وتعتدي عليه دون اتفاق أو تدبير سابق.

(ب) ضد الكبار: وذلك عدوان فيه تعبير عن جانب البغض الذي يدخل في تكوين شعور الطفل المزدوج نحو والديه والسلطه بوجه عام. قد لا يتيسر للطفل وحده أن يعبر عن ذلك البغض، خوفا أو تأدبا، ولكن الطفل في رفقة غيره أقل شعورا بالنقص، ومن ثمة أكثر جرأة. وهذا يفسر تآمر الأطفال على بعض الكبار، تآمرا هو بمثابة تآمر رعية مستضعفة على سلطة غاشمة. ويأخذ العدوان في الغالب، صورا غير مباشرة: تكسير حاجيات الكبار، سرقة أمور محرمة، مزاولة عادات محظورة.

ونستطيع بالملاحظة الدقيقة أن نلمس في لعب الأطفال سويا، أفعالا هي تعبير لا شعوري عن رغبات عدوانية ضد السلطة الوالدية؛ فذاك طفل ينهال ضربا بالعصا على مقعد في طريقه قائلا "مت، مت" في حدة وحنق كما لو كان في موقف عراك حقيقي، وذاك جمع من الأطفال يحملون عصيا كأنها الخناجر ويهجمون على شخص منهم ممثلين دور عصابة تغتال ذلك السخص إلخ ... وهذا ما يجعل اللعب وسيلة قيمة للكشف عن المكبوت من دوافع الطفل اللاشعورية، وأداة مجدية لعلاج كثير من مشكلات الأطفال النفسية.

(ج) ضد المستضعفين: أي طفل تلمس فيه جماعة الأطفال ضعفا معرض للوقوع فريسة لعدوانهم.

قد تتداخل ضروب العدوان المتعددة فيما بينها، حتى ليصعب علينا مثلا أن نميز بين سلوك ينبعث من دوافع المنافسة وآخر ينبعث من

دافع حب القوة. ولا نستطيع أن نتبين حدودا فاصلة بين العدوان الفردي والعدوان الجمعي. ذلك أن العدوان الجمعي من الصعب أن نلحظه فهو يبدأ عادة اتجاها فرديا لطفل ذي نفوذ في الجماعة ثم يشيع في موقف الجماعة كلها. فضلا عن أن التماسك في هذه الحالة يعوز جماعات الأطفال فهي سرعان ما تتفكك، ويمضي كل فرد في اتجاه خاص. وحتى أثناء التماسك قد لا يتابع الجميع خطة موحدة، بل يكون لكل وجهته برغم الاتفاق على الغرض. هذا وكثيرا ما يبدأ الأمر عدوانا ثم ينتهي صداقة، إما نتيجة تدخل الكبار لفض النزاع، أو نتيجة تغير في شعور الأطفال أنفسهم.

العدوان والجنسية:

إن كثيرا من أشكال العدوان يرجع إلى الدوافع الجنسية الباكرة (دوافع اللذة في مختلف مراحل النمو)، مثال ذلك الاعتداء بالعض وبالتبول عقابا للأم في أحوال كثيرة، وثم الرغبات العدوانية المتعلقة بالمستقيم وعضو التناسل. وبعض حالات الاعتداء تعبير عن الشعور بالذنب، فالطفل في هذه الحالة يتخفف من هذا الشعور بأن يسقطه على غيره، يتهم الغير بالخطأ والعدوان، وبذلك يغطي شعوره هو بالذنب.

وقد كشف التحليل النفسي للحالات الفردية عن حقيقة مهمة هي أن اهتمامات الطفل الجنسية (من عبث بالأعضاء التناسلية ومص للإبهام ورغبة في تملك الأم، وغير ذلك من أمور محظورة يعاقب عليها المجتمع

الخارجي أو الرقيب الداخلي بعد ذلك) ورغباته العدوانية (ضد الأب، والإخوة، والأم) تلك التي يكبتها كما أسلفنا خلال هذه الفترة، هذه جميعا هي المسئولة عن مشاعر الذنب التي تنشأ عنده، وهذه المشاعر ذات صلات وثيقة بعلاقاته الاجتماعية. ولذلك لن يتيسر لنا أن نفهم علاقات الطفل الاجتماعية، ما لم نتعمق في السلوك الظاهري، لنستشف مشاعره الداخلية نحو الكبار والصغار على حد سواء، أي أن دراسة النمو الوجداني في مجموعة شرط أساسي لفهم النمو الاجتماعي.

ولما كانت أولى الاهتمامات الجنسية والدوافع العدوانية تنشأ في الطفولة الباكرة (في مطلع الفترة التي ندرسها على وجه الخصوص)، فإن فهم الحياة الاجتماعية لا بد أن نلتمسه في الأسرة لا في القبيلة أو المجتمع، وخبرات الطفل الوجدانية الأولى في محيط الأسرة تتضمن المشاغل الجسمية التي أسلفنا ذكرها، وما يتصل بها من رغبات وأحلام يقظة (ومنها تتكون الجنسية الطفلية infantile sexuality) وعلى ذلك ينبغي أن نعرف أن سلوك الطفل الاجتماعي يخفي وراءه عناصر ثلاثة: مشاغل جنسية طفلية – دوافع عدوانية – مشاعر الذنب.

هذه العناصر تزخر بها نفسية الطفل في سن الثالثة والرابعة من العمر، ويمكن للمدقق أن يلحظها؛ فهذه السن هي سن الفضول بخصوص الأمور الجنسية: الفرق بين التركيب الجسمي للذكر والتركيب الجسمي للأنثى، مصدر الأطفال، سر العلاقة والخلوة بين الأم والأب، التلذذ بالعبث في مختلف أجزاء الجسم. وهي أيضا نفس السن التي

يتعين فيها على الطفل أن يخضع لقواعد البيئة ويتخلى عن كثير من ذلك النشاط اللذيذ، ولو زواله انتابه الشعور بالذنب والقلق الناجمين عن توقع العقاب. وهي السن التي ينبغي فيها للطفل أن يكبت عداءه للأب ويحل محله موقف التفاهم والولاء. إذن فسن النمو الجنسي هي نفسها السن التي تبدأ فيها الحياة الاجتماعية بما تنطوي عليه من مشاعر مزدوجة متناقضة.

* * *

أعلم أن كشوف مدرسة التحليل النفسي تصدم كثيرا من الآباء، ولكن ينبغي أن يدركوا أن الجنسية موجودة في حياتنا (على نحو بدائي) منذ الطفولة الأولى، وأنه ليس من الشذوذ في شئ أن يشغل الأطفال بأمور جنسية تختلف طبيعتها من مرحلة إلى أخرى. إن فطن الآباء إلى هذه الحقيقة، لم ينزعجوا إذا رأوا من أطفالهم بعض التصرفات الجنسية المكشوفة، ولم يقعوا في خطأ القسوة، وكانوا أحرى أن يعالجوا الأمر في هدوء هو وحده الكفيل بحل مشكلات الأطفال.

وما يقال على وجود الدوافع الجنسية منذ الطفولة، يقال أيضا على وجود الدوافع العدوانية منذ ذلك العهد المبكر. ويجب أن نعلم أن الأطفال من جانبهم يقاومون دوافعهم الجنسية والعدوانية، وأنهم يحاولون بطرق شتى التخفيف من حدة شعورهم بالإثم إزاء هذه الدوافع، فالواجب يقضي علينا أن نمد لهم يد العون.

ليس العقاب علاجا لنزوات الطفل الجنسية والعدوانية، ذلك أنه لو أفلح في حمل الطفل على قمع نزواته فلن يقضي عليها، وسوف تنبجس من جديد على نحو مكشوف عندما تحين الفرصة. إنما العلاج الناجع هو أن نقف من الطفل موقف التفاهم الودي الهادئ، وقبل أن نمنعه من عمل شئ علينا أن نهيئ له عملا إيجابيا يحل محله. ويجب أن نتجنب النواهي، وأن نستبدل بها الإرشادات العملية الإيجابية؛ فنقلل قدر الطاقة من قولنا "لا تفعل كذا، إياك أن تعود إلى ذلك"، "ما أقبح فعلك" ونستعيض عن ذلك بمثل قولنا "من المستحسن أن تفعل كذا وكذا – تعال وافعل كذا وكذا بدلا مما تفعل....".

وذلك الأسلوب في هداية الطفل قمين ألا يشيع في نفسه الشعور بأنه وحش أو مجرم خارج على القانون وفي نفس الوقت يزوده بقواعد ملموسة ثابتة لضبط نفسه ووضع رغبات غيره موضع الاعتبار. وهكذا يتسنى للطفل أن يمر – في سلام – بتلك الفترة العصيبة.

إن عبث الطفل بعض الأوقات بعضوه التناسلي ليس علامة على الشذوذ، والآباء في وسعهم أن يهيئوا للطفل دون اضطراب أو قلق – مصادر أخرى للذة تصرفه عن الاهتمام بأجزاء جسمه. أما إن كان عبثه بأعضائه الجنسية أمرا دائما، استدعى الحال أن نستعين بمعالج متخصص. وليس "الضرب" أو "العبط والمد" أو تقييد الأيدي بالحبال أو التهديد "باستئصال عضو التناسل" بمجد شيئا، بل إنه على العكس

من ذلك يضيف إلى العادة الشاذة اضطرابا نفسيا تتضح عواقبه الوخيمة عاجلا أو في حياة الطفل المستقبلة.

ويحسن أن يفهم الآباء – فصلا عما سلف – أن سورات الغضب، ونوبات التحدي والثورة والعناد، والمخاوف المرضية phobias، والفزع الليلي nightmares ومشكلات التغذية ومشاكل التبول اللا إرادي enuresis وغير ذلك من مشكلات تزخر بها فترة الحضانة هي جميعا مظاهر صراع نفسي متغلغل، صراع مرتبط بالحياة الجنسية، أما إن كانت هذه المشاكل هادئة معتدلة، كانت حالة عادية يبرأ الطفل منها على نحو تلقائي إن عالجنا الأمر في حكمة وهدوء.

إذا كان الطفل يعبر صراحة عن الميلين المتضادين: العدوان والود، كان ذلك علامة على الصحة النفسية. في حين أن الطفل الذي يكبت ميوله العدوانية والجنسية دون داع ويقمعها في أعماق نفسه، إنما يبذل طاقة نفسية كبرى لمنعها من الظهور، وهو قد ينجح في منعها، ولكنه لن يستطيع أن يجردها من طاقتها الحيوية، وستظل تعمل في الخفاء على الانصراف، ومن ثمة يضطر المرء أن يبذل جزءا كبيرا من طاقته في تفادي انبعاثها.

وهكذا بدلا من أن يبذل المرء طاقته النفسية في حياة واقعية منتجة، يبددها تبديدا مزدوجا في تلك الحرب القائمة بينه وبين نفسه، ويظل رازحا تحت ثقل الشعور بالذنب من جراء الميول الغريزية التي

يشعر بها شعورا خفيا. وذلك هو أصل المرض النفسي (العصاب neurosis)

ولسنا ننكر بطبيعة الحال لزوم قدر من الكبت والضبط كوسيلة لتهذيب انفعالات الطفل توطئة للحياة الاجتماعية، وعلى الآباء والمدرسين أن يشجعوا الطفل على مزاولة قدر من ضبط ميوله الغريزية.. والطفل كما قلنا يحاول بدوره ضبط هذه الميول، ولكنه أضعف من أن ينتصر عليها. وأحرى بنا أن نعينه كي يقوى على مجابهة ما يستشعره من ميول عدوانية وجنسية تخيفه وتشقيه، خاصة وقد بدأ ينشأ في نفسه ذلك الرقيت اللا شعوري الذي يؤرقه بالتأنيب، والذي يراه في أحلامه أشباحا مخيفة، وحيوانات مفترسة تتهدده وتتوعده.

ذلك الرقيب الذي ينشأ حوالي سن الثالثة، يمثل في نفس الطفل السلطة الخارجية بمعاييرها وقواعدها. ولا بد لمن يريد الحياة في مجتمع واقعي أن يوفق بين ميوله وتلك المعايير، ويوازن بين رغباته وقيود ذلك الواقع. ذلك هو النضج الوجداني emotional maturation **الذي يتضمن قدرا (يتناسب مع السن) من الرضى والاتزان العاطفي والشجاعة والاستقلال والحساسية، وتلك أمور لا تبدو في حياة الطفل إلا عندما يشرف على نهاية السنة الخامسة من عمره.**

نهاية المرحلة

يصبح الطفل في نهاية السنة الخامسة أكثر استقرارا في حياته الانفعالية، ويكون لذلك صداه في التعامل مع غيره، إذ تصبح علاقاته الاجتماعية أكثر رزانة واستقرارا. وهذه العلاقات الجديدة تعينه على أن يتحرر من التبعية الكلية للكبار، ومن ثمة تدخله في المرحلة التالية من النمو النفسي.

إن أبرز الفروق بين حالة الطفل النفسية قبل سن الخامسة وبين حالته بعدها، اختلاف الاتجاه الوجداني العام. وما التغيير الوجداني بعد الخامسة غير استمرار للنمو الوجداني الذي بدأ بالصراع الانفعالي الحاد حوالي سن الثالثة، ولكن تدخل البيئة في تربية الطفل، وخبرة الطفل ذاته يتراكم أثرهما، فينجم توجيه جديد لنفسيته، توجيه يأخذ في التمكن والتثبت على نحو تدريجي. وبينما الطفل ينتقل من مرحلة إلى أخرى تنمو بصيرته عمقا واتساعا.

هنالك يزداد الطفل استقلالا عن والديه وعن الكبار عامة. ويلتمس إشباعا لميوله الوجدانية في العالم الخارجي، وفي عالم الأطفال على وجه الخصوص. ويتخلى بالتدريج وفي بطء عن اعتبار أقرانه غرماء له ينافسونه في حب الكبار والحصول على اهتمامهم. ويألف شيئا فشيئا اعتبارهم حلفاء . هذا الشعور الناشئ بالزمالة يصبح سندا عظيما للطفل في المرحلة التالية، فهو يقلل من غلواء شعوره بالنقص إزاء ما يلمسه في

الكبار من نفوذ وسلطان. وذلك يجعله يرى الكبار في جو أقل رهبة، ومن ثمة يقف منهم موقفا وديعا فيه قدر من ضبط الذات.

ذلك التغير في موقف الطفل من الكبار، يقلق بعض الآباء والمدرسين، فنسمع منهم "أن الطفل لم يعد كما كان، واثقا فينا أو متعلقا بنا". ويجهلون أن هذا التغير في نفسيته، والتخفف في تعلقه بهم، إنما هو تقدم في سبيل الاستقرار الوجداني emotional stability إذ تخلي الانفعالات الحادة المتقلبة (التي كانت تسود حياته قبل ذلك) مكانها لاتجاهات attitudes (عواطف) هي انفعالات ذات طابع دائم ونغمة هادئة.

عوامل انفراج الأزمة:

تساهم أمور ثلاثة في التخفيف من حدة مشاعر الطفل بعد السن الخامسة نذكرها إيجازا فيما يلي:

(أولا) اتساع دائرة معارفه وتنوع اتصالاته، سواء فيما يتعلق بالأشياء المادية أو الأشخاص أو الأفكار، وهذا الاتساع ينتج عنه ازدياد مهاراته واهتماماته.

(ثانيا) تجد ميول العدوان والتنافس منصرفا لها خارج الجماعة، فتوجه نحو أفراد الجماعات الأخرى، وذلك بفضل نمو قدرة الأطفال على التجمع في لعب حر أو في مباريات منظمة. ومن ثمة يصبح الطفل

في المرحلة التالية قادرا على المصادفة الإيجابية، والمساهمة مع أناس آخرين في متابعة أهداف غير أهدافه الخاصة.

(ثالثا) يتولد عن العاملين السالفي الذكر ترق في علاقات الطفل الاجتماعية، بعد أن كان سلوكه إزاء الصغار أو الكبار رهنا بدافع مؤقت، إذ به بعد ذلك يصدر عن خطة ثابتة في التوافق المطرد مع مطالب الزمان والمكان والمجتمع، أي أن شيئا أشبه ما يكون بالعرف الأخلاقي يبرز رويدا، عرف أخلاقي يرتضيه الطفل فيكسبه وداعة نسبية وقدرة لم يعهدها من قبل، على أن يحيا في وفاق مع نفسه ووئام مع الناس.

جدول النمو في ١ من ٢ بناء على بحوث: Stutsman , Merrill

جوانب النمو	السنة الثانية	الثالثة
النمو الحركي الكبير Gross motor	يمشي بدون معاونة. يستطيع أن يجري ويقفز ويتسلق. يستطيع ركوب دراجة أطفال.	التنقل أثبت وأسرع. يستطيع الحجل والوقوف على قدم واحدة.

توافق الحركات الدقيقة	يستطيع أن يبني قلعة من ستة مكعبات. يستطيع استخدام المقص. يستطيع أن يزور الأزرار الكبيرة.	يستطيع تقليد رسم صليب. يستطيع إدخال أقراص مستديرة في فجوات مستديرة، ومربعات في فجوات مربع.
النمو الإدراكي	يستطيع مزج الألوان. يروقه التأمل في الصور. يتعرف على نفسه في المرآة.	يستطيع وضع صناديق بعضها في داخل البعض.
التعلق	عدد مفرداته ٢٠٠ تقريبا. يستخدم كلمات قليلة تحمل معنى الجمل.	يصل عدد المفردات إلى ٨٩٠ يستطيع تنفيذ أوامر سهلة. يسأل أسئلة كثيرة.
السلوك المتكيف (الذي يستطيع الوصول إلى غرضه)	يستطيع ضبط الأمعاء والمثانة.	يستطيع رسم صور تخطيطية لرجل. يستطيع أن يبني جسرا من المكعبات. يستطيع لضم حبات المسبحة.

السلوك الاجتماعي والانفعالي	عديم الاكتراث عادة بالآخرين أو نافر منهم. معتمد على الكبار. شيوع سورات الغضب	نافر من غيره عادة. مشاكس. أقل اعتمادا على الكبار. فزع ليلي، تهتهة، مشاكل الأكل، أمور شائعة.

Agatha H. Bowley : Modern Child Psychology . P. 110 (*)

فترة الحضانة (*) : ٥). Gesell , Terman . Bûhier

الرابعة	الخامسة
انطلاق في الحركة والنشاط يستجيب جيدا للموسيقى والألحان	
يستطيع تقليد رسم مربع.	يستطيع تقليد رسم نجمة. يستطيع أن يعقد عقدة.
يستطيع تكوين أشكال. يستطيع إدراك أوجه جمل مفيدة تشمل من ٦ : ٨ كلمات	يتراوح عدد مفرداته بين ٢٠٠، ٣٠٠٠ يستطيع تعريف كلمات مألوفة مثل: كرة، حجرة، كرسي.
يستطيع أن يكرر أربعة أرقام.	يستطيع عد أربعة أشياء. يستطيع رسم رجل يبين الجسم،

	والرقبة، والرأس، والذراعين، والرجلين.
أكثر تعاونا وودا في علاقته بالكبار والصغار. يستطيع أن يكون رئيسا ومرؤوسا. مستعد للمساهمة مع غيره والقيام بدوره في العمل.	يستطيع التوافق مع المجتمع. أكثر ضبطا لانفعالاته. أكثر قدرة على الاستقلال.

الفصل الثالث

الطفولة الهادئة

(من ٦ إلى البلوغ)

النمو الحسي

يتفوق أطفال هذه الفترة تفوقا كبيرا في حساسيتهم اللمسية على الأطفال الكبار، وقد أثبتت الاختبارات التجريبية أن حساسية طفل السابعة اللمسية تبلغ ضعف حساسية الراشد. وأثبت الأستاذ "سبيرمان" عالم الذكاء المشهور – في بحوثه الأولى أن الطفل الصغير (في سن ٦ مثلا) يساوي الطفل الكبير (في سن ١٠ مثلا) من حيث الحساسية العضلية ولا يكاد يقل عن الراشد. ولكن المرجح أن دقة الحساسية الخاصة بالعضلات التفصيلية الدقيقة تكون في هذه الفترة أقل منها في الفترات التالية. أما من حيث العضلات الكبرى فبوسع الطفل أن يعول عليها شأن الراشد سواء بسواء. ونضيف إلى ذلك أن الأولاد يتفوقون على البنات من حيث القدرة على استخدام العضلات الكبرى.

أما السمع فلا يبلغ أقصى قوته (من حيث تمييز شدة الصوت) في سن السادسة أو السابعة. ولذلك لا يستطيع الطفل أن يتذوق اللحن الموسيقي المعقد melody **أو الهارموني** harmony **الذي يشمل**

توزيعا دقيقا للنغم والأصوات، وإن كان من المؤكد أنه يتذوق الإيقاع rhythm ويطرب لما فيه من انسجام وتنغيم بسيط. على أن القدرة على تمييز المقامات الموسيقية تتقدم تقدما مطردا حتى سن ١١.

يكون التمييز البصري حتى هذه الفترة لا يزال ضعيفا. ويمكن القول بوجه عام – إن حوالي ثمانين في المائة من أطفال الروضة طويلو البصر hydermetropic، وإن حوالي اثنين أو ثلاثة في المائة قصيرو البصر myopicوتنعكس الآية في المرحلة الابتدائية إذ يتلاشى طول البصر في السنوات التالية، وتزداد نسبة قصر النظر ازديادا ملحوظا. ومعنى ذلك أن العين في الطفولة عضو حسي غير مكتمل، ومن ثمة لم يكن من الملائم للطفل في هذه الفترة أن يزاول أي عمل يتطلب تدقيق البصر، ولذلك يجب أن نجنب الطفل الذي لم يتجاوز سن السابعة مطالعة حروف صغيرة، أو الإكباب على رسم دقيق، أو عمل أشغال على نطاق ضيق. ذلك أننا إن تطلبنا منه تأدية مثل تلك الأعمال، ألحقنا ضررا جسيما لا بصحته الجسمية فحسب، بل وبصحته العصبية والنفسية. ويحتاج كثير من الأطفال في هذه السن إلى نظارات تفاديا لطول النظر أو قصره، ولكن حاجتهم إليها قد تكون مؤقتة، ورهنا باكتمال عضو الإبصار. وبذلك قد تفيد النظارات في تفادي استخدامها فيما بعد.

□

تكون قوة الطفل العضلية في سن ٧ لا تزال ضعيفة، وقد بينت الاختبارات أن قدرة الطفل المتوسط على القبض في سن السابعة: عشرة كيلوجرامات، في حين أن الطفل في سن الثانية عشرة تبلغ قوته ضعف ذلك أي عشرين كيلوجراما. والبنات عادة أقل بدرجة طفيفة. أما عن سرعة الحركة فليس الطفل في هذه الفترة بأقل كثيرا من الطفل في الفترة التالية. مثال ذلك أن الطفل في سن السابعة يستطيع أن يتم ١٤٠ نقرة في ٣٠ ثانية، في حين أنه في سن الثانية عشرة لا يتجاوز ١٧٠ نقرة. ومن ذلك يتبين ضآلة الفرق بين العمرين من حيث الحركة. والملاحظ عامة أن البنات أقل – في هذا الشأن – من البنين ولكن بدرجة طفيفة. ويأخذ الحس العضلي في التحسن منذ سن ٧ حتى ١٢ ويكون لذلك أثر كبير في تحسن المهارة اليدوية.

والمهارة اليدوية (أو العضلية) تتطلب قدرة على التحكم في العضلات المختلفة. وقد أسلفنا في الفصل الأول أن هذه القدرة تمر بعملية نمو طويلة، وأن التحكم في الكبير من العضلات يتم قبل التحكم في الصغير منها. والطفل في سن السادسة يكون قد تمت له السيطرة – إلى حد كبير – على العضلات الكبرى، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة لا تظهر بوضوح قبل سن الثامنة. ويجب أن نضع نصب أعيننا هذه الحقيقة، فلا تتطلب من الطفل – في البيت أو في المدرسة – عملا يحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة. ويستحسن أن

يعطى من الأعمال ما يتطلب نشاطا جسميا عاما وحركات على نطاق واسع، حتى يبدي من تلقاء نفسه ميلا وقدرة على مزاولة الأعمال الدقيقة.

ونلاحظ مثل ذلك القصور في قدرة الطفل على ضبط حركات العينين وأعضاء الكلام. ولذلك كان أي مجهود ضد توازن الطفل العصبي مدعاة لتلف تلك الأعضاء، ومن ثمة لنشأة بعض عيوب النطق التي تشيع بين الأطفال في سن السادسة والسابعة من العمر، كاللعثمة والتهتهة، وكثيرا ما تزول هذه العيوب بعد هذه السن إن لم يكن الاضطراب متمكنا، وكان موقف البيئة منه موقفا حكيما.

وفي هذه السن أيضا يتقرر إذا كان الطفل أعسر (يستخدم اليد اليسرى) أو اليمنى. ومن الصعب أن نقرر إذا كان ذلك راجعا إلى عوامل ولادية أو إلى عوامل أخرى. ولكن الذي يهمنا ذكره هو موقف المربي من الطفل الأعسر. فكثيرا ما يحاول جاهدا رده عن ذلك، فيحمله أكثر مما تطيق طبيعته، ومن ثمة يتولد في نفسه القلق بخصوص هذه العادة. والطفل بحكم رغبته في التكيف للمجتمع، يبدأ يشعر أنه شاذ، ويحاول جاهدا أن يتغلب على طبيعته استجابة للمربي أو المدرسة، ومن ثمة يختل اتزانه العصبي ويغرس في نفسه الاضطراب النفسي. وكثيرا ما ينجح المربي في القضاء على عادة الكتابة بالشمال، ولكن بعد أن يكون الاضطراب النفسي قد تمكن من الطفل وظهر في صور عدة، أقربها عيوب النطق التي أشرنا إليها.

وإن كثيرا من الأطفال الذين يعرضون على العيادات النفسية طلبا لعلاج التهتهة، يتبين بعد حين أنهم بدأوا يستخدمون اليد اليسرى فتعرضوا لضغط الوالدين، وتحملوا جهدا عصبيا كبيرا في سبيل التخلي عن هذا العمل. ومنهم من ينجو من التهتهة، ولكنه لا ينجو من تمكن الشعور بالنقص إزاء المجتمع، أو الشعور بالنقمة عليه، وعلى الجملة يتعرض أغلب هؤلاء لفقدان الشعور بالأمن بسبب موقف المجتمع منهم موقف القلق والضغط والتعبير، على اعتبار أن استخدام اليد اليسرى عمل شاذ وعادة سيئة.

تتحسن مهارة الطفل تحسنا تدريجيا يتمشى مع النضج الطبيعي والتعلم. ويكون التحسن ملموسا فيما بين سن الخامسة والتاسعة، ولكنه يتضاءل بعد ذلك. ولا نكاد نلمس فرقا بين الجنسين في هذه الفترة من حيث المهارة اليدوية. ومنذ التاسعة نلمس في الطفل قدرة على التحكم في العضلات الدقيقة: عضلات العين واللسان والأصابع، ومن ثمة تزداد قابليته لمزاولة أوجه النشاط المختلفة على نحو أتم: من قدرة على التعبير اللغوي إلى قدرة على مزاولة الفنون البسيطة كالرسم والأشغال اليدوية.

الملاحظة والإدراك:

لو عرضنا على طفل في الثالثة من عمره صورة منظر بسيط مألوف، وطلبنا منه أن يذكر ما يراه فيها، فسوف يعدد مختلف العناصر التي تشتمل الصورة عليها. سوف يقول: "هذه شجرة، وهذا رجل، وهذه بنت، وهذا ولد"، ولكن الطفل نفسه في سن السادسة لا يكتفي بتعداد العناصر، بل يصف ما يدور في الصورة من أمور فيقول: "الشجرة كبيرة، والرجل ذو شارب مخيف، والبنت تجري إلخ.."، وهو لا يكتفي – كما كان في سن الثالثة – بذكر أسماء العناصر، بل يستخدم فضلا عن ذلك أفعالا وحروفا ذات قيمة كبيرة في عملية الوصف. وعندما يبلغ السابعة من عمره يشير إلى الألوان، وإلى العلاقات المكانية فيقول: "الرجل تحت الشجرة، الشجرة خضراء والرجل يلبس طربوشا أحمر، البنت تجري وراء الولد.. إلخ."

ولا يستطيع الطفل قبل سن الحادية عشرة أن ينظر إلى الصورة من حيث هي موقف عام، نظرة تربط بين العناصر جميعا في كل واحد، فيفهم أن الصورة تمثل قصة مثلا، أو يربط بين العناصر على أساس العلة والمعلول، فيقول: "الولد يجري لأنه خائف من أخته، أو البنت تجري وراء أخيها لأنه خطف منها الكرة التي في يدها إلخ."

وذلك التطور في الملاحظة والإدراك دليل على تطور الذكاء عامة، فضلا عن تطور القدرات العقلية خاصة.

يتبين من اختبارات الذكاء المختلفة أن إدراك الطفل لما بين الأشياء المحسوسة من فروق أسهل من إدراكه لما بينها من أوجه الشبه. على أن إدراكه للفروق الدقيقة لا يتيسر له في بدء هذه الفترة، في سن السادسة مثلا، وبالتدريج يزداد الطفل قدرة على أن يميز في الأشياء فروقا، وأن يستخلص ما بينها من أوجه شبه. وأخيرا ينتقل من ذلك المستوى الحسي في الإدراك إلى مستوى عقلي؛ أي لا يصبح الإدراك تسجيلا للواقع فحسب، بل يتضمن علاوة على ذلك إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول cause and effect

فمن الملاحظة العملية تنشأ العمليات العقلية العليا تكون أفكار الطفل في بادئ الأمر وذكرياته غارقة في الخبرة الفعلية التي نشأت عنها هذه الأفكار والذكريات، ولكنه يستطيع بعد ذلك بالتدريج أن يجرد الأفكار من الواقع الملموس، فيدرك معنى الإنسان بعد أن كان لا يدرك غير هذا الشخص بالذات، وذلك الشخص المحسوس. ولكن التجريد، أي الإدراك المعنوي لا يكتمل إلا بعد المراهقة، وهو أساس التفكير النظري.

□

الانتباه :

نعلم أن الانتباه إلى شئ معين، أو فكرة ما، يتطلب قدرة على حصر النشاط الذهني في اتجاه معين من الزمن. ويتفاوت الأفراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه، أي قدرتهم على استيعاب أوسع دائرة ممكنة من الأمور، ومن حيث مدة الانتباه، أي قدرتهم على حصر الذهن أطول مدة ممكنة. وغير خاف أن ذلك نشاط ذهني يتطلب قدرة على التحكم في النشاط النفسي الداخلي، وتوجيهه وجهة معينة، الأمر الذي يتوقف على مدى تحرر المرء من المنبهات الخارجية المتعددة.

وطبيعي أن يكون الطفل الصغير أقل من الكبار قدرة على التحرر من تأثير المنبهات الخارجية، فهو يسلك دائما بوحي الرغبة، أو استجابة لما يدركه من منبهات خارجية، ولذلك كان أقل قدرة من هؤلاء الكبار على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهني على حد سواء. وبعبارة أخرى فالطفل أقل قدرة على الانتباه الإرادي من الطفل الكبير ومن الراشد، سواء من حيث مدى الانتباه أو مدته. وتنمو هذه القدرة نموا تدريجيا مع نمو قدرته على التنظيم العقلي والسلوكي.

فالطفل في السادسة مثلا لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلا واحدا، ما لم تكن ضئيلة العدد، وما لم تكن ذات تركيب غاية في البساطة فمن الصعب مثلا عليه أن يستوعب أمرا مكونا من أربعة عناصر مثل: "اذهب إلى حجرة النوم، وابحث عن حذائي، واطفئ

الأنوار ثم اغلق باب الحجرة". وغالبا ما يغفل الطفل عنصرا أو إثنين من ذلك الأمر، لا لمجرد قصور في ذاته على التذكر، بل لقصور في مدى الانتباه، ولذلك إن أردنا أن نلقن الطفل شيئا ما، وجب أن نراعي بساطة المادة وقلتها في آن واحد.

والطفل فضلا عن ذلك، يصعب عليه في سن السادسة أو السابعة أن يركز نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة؛ فقدرته على حصر الانتباه لا تتعدى فترة ضئيلة من الزمن، فترة تطول وتقصر تبعا لاهتمام الطفل بالعمل أو عدم اهتمامه به؛ فالاهتمام يعبئ الدوافع النفسية وينظمها من أجل تحقيق الغرض، ومن ثمة يزيد قدرة الطفل على التحرر من كل دخيل من المنبهات الخارجية التي قد تشغله عن ذلك النشاط. وذلك ما يحتم علينا أن نقلل مدة الدروس الشفوية في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وأن نجعل التدريس مستغلا لنشاط التلاميذ الإيجابي، ومتصلا باهتماماتهم ومستجيبا لحاجاتهم النفسية.

وفيما بين السابعة والحادية عشر من العمر تتزايد بسرعة قدرة الطفل على الانتباه الإرادي، ولذلك يجب علينا أن نمرن الطفل عندما يبلغ سن العاشرة على تثبيت انتباهه بمجهود إرادي متصل، وأن نعده لجد الحياة المقبلة: بتعويده التحكم أحيانا في نشاطه الذهني، وتوجيهه وجهة بالذات.

يتصل بموضوع الاهتمام موضوع آخر له أثر كبير في حياة الطفل الدراسية على وجه الخصوص، ذلك هو موضوع التعب أو الملل، ونقصد بالتعب هذا التعب العقلي لا العضلي. إذا كان الأطفال في هذه الفترة عرضة للتعب العضلي نظرا لإغراقهم في النشاط الجسمي، فهم بعيدون حتى سن الحادية عشرة – بعدا كبيرا – عن التعب العقلي وما يعتبره المدرس تعبا عقليا غالبا ما يكون مللا. أي أن الطفل سرعان ما يفقد الاهتمام بعمل ما، فإذا كان عليه أن يواصل العمل على الرغم منه، تعرض للملل ومن ثمة للكسل الذي يفسره البعض بأنه تعب عقلي، والحق أن قدرة الطفل على مواصلة العمل لا تكون قد نفدت ولكن الاهتمام هو الذي نفد.

وتتضح سرعة التعب أكثر ما تتضح في دروس الحساب، والقراءة والكتابة المستمرتين، ففيهما يزداد عضلات العين والأصابع، وهي كما نعلم عضلات دقيقة يتطلب استخدامها مجهودا ليس بالقليل. ولكن التعب في هذه الحالة يكون نتيجة تعب عضلي. ويرى علماء النفس تفاديا للتعب العضلي، أن نجنب الطفل طوال هذه الفترة التطويل في تمارين الجمع، والاستفاضة في مواضيع الإنشاء والإملاء، أو التمادي في تمارين التذكر والتهجي.

فالإفراط في النشاط العقلي ينجم عنه ضرر محقق للجسم فضلا عن النفس، وسرعة التعب العقلي قد ترجع بدورها إلى ضعف الصحة وإلى الحرمان من الهواء الطلق، والنقص في التريض أو قلة الاستمتاع

بالنشاط الحر، وقبيل البلوغ تلعب عوامل عقلية ووجدانية دورا بارزا في حالات التعب والإجهاد.

الذاكرة:

يتصل الانتباه اتصالا وثيقا بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القديمة واسترجاعها. وإن العجز عن استرجاع خبرة ما، لا يكون دائما دليلا على ضعف الذاكرة، بل إن النسيان قد يرجع إلى عوامل نفسية، فقد تبين من التحليل النفسي أن المرء بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم (خجلا كان أو شعورا بالذنب أو استشعارا للنقص...) فالنسيان في هذه الحالة ليس إلا كبتا. وقد يكون العجز راجعا إلى قصور في القدرة على الانتباه. فالدرس الذي لا يستطيع التلميذ أن يحصر انتباهه فيه، يصعب عليه استرجاعه عند اللزوم، ولذلك كان قسط كبير من ضعف قدرة الأطفال على التذكر راجعا إلى ضعف قدرتهم على الانتباه.

ويعتقد البعض أن الأطفال في سن الحادية عشرة يمتازون بذاكرة آلية ممتازة إن قورنوا بالراشدين عموما، ويستند هذا الاعتقاد إلى ما يلاحظ على الأطفال حتى سن الثامنة والتاسعة من ولع خاص بالتكرار الآلي لما يحفظون دون فهم للمعنى أو اهتمام به. ولكن تطبيق اختبارات الذكاء لم يؤيد ذلك الاعتقاد. وإن ذاكرة الطفل لا تبرز واضحة في هذه الفترة من النمو إلا لأن سائر الوظائف العقلية العليا (كالتفكير) لا تكون

قد بلغت درجة كبيرة من النمو، ومن ثمة يكون استخدام الطفل لها أقل من استخدامه للتذكر. وتثبت الاختبارات أن ذاكرة الطفل في سن التاسعة أو العاشرة أقل من ذاكرة الكبير، ويزداد الفرق بينهما في عمليات التذكر المرجأ delaxed memory ، التي تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

وفيما يلي جدولان لبيان اتساع مدى الذاكرة memory span مع الزمن: الأول خاص بتزايد الأرقام في تذكر الأعداد، والثاني خاص بتزايد المقاطع في تذكر الجمل.

السن	عدد الأرقام
٤	٤
٧	٥
١٠	٦

(١)

السن	عدد المقاطع
٥	١٢
٨	١٦
١١	٢٠

(٢)

أي أن قدرة الطفل على التذكر تزداد مع العمر، من حيث الكفاية في استيعاب أكبر عدد ممكن من العناصر. وتزداد فضلا عن ذلك من حيث الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة. ويجب ألا ننسى أن هذا النمو في التذكر، يتمشى مع النمو في الانتباه.

على أن الطفل بارتفاع مستواه العقلي، ونمو قدراته العقلية العليا، يكتشف في نفسه حوالي العاشر من عمره قدرة على التذكر المنطقي، ومن ثمة يصبح متلهفا على استخدامها ويقل استخدامه للتذكر الآلي. ولذلك يجب أن تكون الأمور التي تشتمل عليها الدراسة في فترة التعليم الابتدائي ذات معنى ومضمون وذلك بربطها باهتمامات الطفل الحية، وينبغي أن نستدعي خياله وننميه، ونساعده على أن يكون بطريقته الخاصة عادات التفكير والعمل المستقل. وإذا كان لا غنى عن قدر مما نسميه قدرة آلية، فينبغي اعتبارها وسيلة إلى غاية وليس غاية في ذاتها. ولا شك أن قيمتها تكون كبيرة إن تضمنتها تربية هدفها تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها، أي بكل ما تتضمنه من انفعالات، وخيال، وتفكير.

ويجب أن تكون التربية في هذه الفترة، شأنها قبل ذلك في فترة الحضانة استجابة لحاجات الطفل. ويجب أن يكون ذلك نصب أعيننا حين نتصدى لوضع برامج الدراسة الابتدائية؛ فمن الخطأ الجسيم أن نعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مجرد إعداد للتعليم الثانوي، إنما يجب أن يكون همنا الأول أن نوفر للأطفال فيما بين سن السادسة والحادية عشرة كل ما يلزم سلامة نموهم – جسميا وعقليا وأخلاقيا – على أساس أن الحياة إن هي إلا عملية نمو تمر بمراحل متتابعة، لكل منها خصائصه وحاجاته. ولا يجوز أن يكون هم التربية الاستجابة لحاجات مرحلة غير المرحلة الراهنة من مراحل النمو.

وينبغي أن نذكر دائما ألا جدوى من تعليم الأطفال أمورا ليست لها قيمة مباشرة لهم، أيا كانت قيمة هذه الأمور في المستقبل. إن غرس ما يدعوه الأستاذ هوايتهد "المعاني الساكنة" inert ideas في أذهان الأطفال لا فائدة منه بل خطره على تكوين الأطفال لا شك فيه، فهذه المعاني لا تستجيب لنشاط الطفل الطبيعي سواء كان هذا النشاط من جانب الجسم أو العقل، وهي لا تفيد إيضاحا لخبرة الطفل ولا توجيها لها، أي لا قيمة لها في عملية التربية.

وإذا كنا بصدد دراسة الطفل على التذكر، وجب أن نشير إلى أن طريقتنا في التدريس، واختيارنا لمنهج التعليم، كلاهما يتوقف على فكرتنا عن الذاكرة وأهميتها. فإن كنا نعتبرها مجرد استيعاب للمعلومات استيعابا ذهنيا، كانت الدراسة مجرد حشو للأذهان وتكديس للمعلومات، وكان أسلوبنا التدريس نشاطا من جانب المعلم وموقفا سلبيا من جانب التلاميذ. أما إن اعتبرناها القدرة على الاستفادة من خبرات الماضي، في التكيف لمواقف الحياة الخالية والتهيوء لاحتمالات المستقبل، كانت الدراسة عونا للطفل على الإحاطة بظروف الحياة عن طريق إكسابه خبرات جديدة تزيده قدرة على التكيف وتزيد خبراته السابقة وضوحا وتهذيبا، وكانت طريقة التدريس مثيرة لنشاط الطفل الإيجابي ولاهتمامه بالحياة من جميع جوانبها.

□

التخيل:

يمتاز الطفل حتى سن الثامنة بذاكرة بصرية ممتازة، ولذلك كان الجزء الأكبر من تفكيره قائما على عناصر حسية بصرية. وإن كنا لا نعدم عددا من الأطفال، ذاكرتهم البصرية ضعيفة ومن ثمة كانوا في تذكيرهم أكثر استنادا للذاكرة السمعية واللمسية. ولكن الجميع يتفقون في كون تفكيرهم في المستوى الحسي الذي لم يصل بعد إلى استخدام المعاني المجردة؛ لذلك نرى صغار الأطفال إن عرضت لهم مشكلة يسارعون إلى حلها عن طريق العمل أي بالاستعانة باللمس والحركة والتصور البصري. في حين أن الراشد قد يلجأ إلى رسم خطة ذهنية، ثم يطبقها على المشكلة بعد ذلك. وهذا ما يجعل التعلم في حياة الطفل الصغير أكثر استنادا لطريقة المحاولة والخطأ، في حين أن الراشد لا يلجأ إلى المحاولة والخطأ إلا إن عجز عن الوصول إلى حل المشكلة بطريقة الفهم.

الطفل يستعين إذن في عملية التفكير باستعادة صور حسية لموضوع التفكير، أي بذلك النوع من التخيل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي reproductive imagination الذي يقتصر على استرجاع صور الواقع. ولكن ثم نوعا آخر من التخيل تزخر به حياة الطفل العقلية، هو التخيل التركيبي constructive أو ما يسمى أحيانا التخيل الإبداعي creative وهو القدرة على تركيب أو إبداع صور لا توجد في الواقع (مثل أحلام اليقظة phantasies الممعنة في التحرر من قيود

الزمان والمكان)، أو لا توجد حاليا ويمكن أن تتحقق في المستقبل (مثل تصورات المخترع الذي يؤلف بخياله بين عناصر لها أصل في الواقع ليبدع تركيبا جديدا لا وجود له).

والتخيل في حياة الطفل قبل الخامسة، تخيل إبداعي لا صلة له بواقع ماض أو حاضر، إنما هو إبداع لحياة وهمية بدافع من رغباته، دون ضابط ودون سعي لغير اللذة. هذا اللون من التخيل يقل في هذه الفترة الجديدة من النمو بسبب الهدوء الذي يطرأ على انفعال الطفل، وبسبب كمون رغباته الغريزية، وبسبب صلته بالواقع التجريبي وحلول الرغبة في التحكم في ذلك الواقع محل الرغبة في الهرب منه.

والتحكم في الواقع يتطلب دراسته، ومن ثمة كانت الملاحظة والتجريب عنصرين مهمين في حياة الطفل العقلية في هذه الفترة، ولكن إن كان الطفل العادي قليل الانغماس في أحلام اليقظة، فهو في تفكيره أو محاولته التكيف للبيئة لا يستغني عن التخيل الإبداعي. ولكنه في هذه الحالة يكون تخيلا منعكسا على المستقبل، وموجها إلى غاية عملية أكثر منه تخيلا مطلقا من القيود، فضلا عن أن الطفل يسهل عليه في هذه الفترة أن يميز بين الوهم والواقع، لأن مبدأ جديدا دخل في حياته هو مبدأ الواقع the reality principle

ويجب أن نراعي في ميدان التعليم استغلال هذه القدرة الناشئة، القدرة على التخيل الإبداعي، فنتيح لتلاميذ المدرسة الابتدائية فرص

استخدامه في ميدان الخبرة الواقعية في النشاط الفني والرياضي والإنتاج العملي (في حالة فلاحة البساتين، والأشغال اليدوية) أي أن نزودهم بفرض إشباع الاهتمامات الجديدة، حتى لا يضطر الطفل – إن لم يجد إشباعا لها – إلى الارتداد إلى أحلام اليقظة وغيرها من مصادر اللذة الطفلية، يلوذ بها من جفاف الواقع وفقره. ولا يعني ذلك أن نحرمه من الخيال الحر، فهو كما قلنا ضروري للصحة النفسية، ولكن أن نجنبه الانغماس الكلي فيه.

التفكير :

١– إدراك العلاقات: يعتمد التفكير اعتمادا جوهريا على إدراك العلاقات، وكل من الذاكرة والتفكير يعتمد على الترابط، ولا يكون الارتباط في الذاكرة بين الحقائق واضحا، ولكن الطفل في عملية التفكير (reasoning) لا يربط فحسب بين موضوعين، ولكنه يدرك علاوة على ذلك العلاقة بينهما، ويستطيع الأطفال دون السابعة أن يدركوا علاقات في أبسط وأعم صورها كعلاقات الزمان، والكمية، والتشابه، والاختلاف، وما أشبه، طالما المادة المستخدمة بسيطة ومألوفة وملائمة لقدرتهم القاصرة على الملاحظة. ولكن الطفل لا يستطيع أن يلحظ هذه العلاقات من تلقاء نفسه إلا بعد سنوات.

٢– التفكير الاستدلالي deductive reasoning لا يتوقف التفكير على إدراك العلاقات فحسب، بل وعلى إدراك العلاقات بين

العلاقات، وذلك هو شرط الاستدلال المنطقي. ويكون الطفل في مطلع هذه المرحلة حاصلا على العمليات العقلية الأولية اللازمة للتفكير الصوري (formal reasoning) ويكون التطور عبارة عن اتساع مدى الموضوعات التي يمكن أن تطبق عليها هذه العمليات، وتنوع تلك الموضوعات، وازدياد هذه العمليات العقلية وضوحا وإحكاما.

ونستطيع القول إن الأطفال عموما بين السابعة والحادية عشرة قادرون على جميع أشكال التفكير ما عدا الاستدلال العقلي. وهذا يبين لنا ضرورة تعليم الطفل التفكير العلمي على أن نراعي بساطة مادته، والبرهنة المنطقية مع مراعاة أن تكون خطوات البرهان محدودة. ويجب أن نراعي فضلا عن ذلك، أن تكون النظريات العملية المعروضة على الطفل من البساطة بحيث يستطيع أن يفهمها. ولا ضير من استغلال هذه القدرة الاستدلالية الجديدة في الاستدلال الهندسي ابتداءً من سن التاسعة. أما عن مبدأ العلية فيمكن تقديمه للأطفال مرتبطا بدراسة الطبيعة، وبالعلم الطبيعي اليومي، لا مرتبطا بالجغرافيا أو التاريخ.

٣- والتفكير الاستقرائي inductive حيث أن الاستقراء هو في العادة أقرب أنواع التفكير للواقع الملموس، وجب الاهتمام به في هذه المرحلة المبكرة، ولا بد من تعليم الطفل تطبيقه في حياته اليومية.

٤- النقد المنطقي: ينمو التفكير البنائي في الطفل قبل التفكير الهدمي (النقدي)، ويظل الطفل إلى الحادية عشرة من عمره غافلا عن

دقائق المغالطات المنطقية في التفكير. ويتصل ذلك بصفة عقلية يتميز بها الطفل هي قابليته الفائقة للاستهواء suggestibility فالطفل العادي يتقبل في سهولة مختلف الحقائق والآراء، ومعظم عاداته في الحياة أو أفكاره عن العالم يستقيها عن هذا الطريق الذي يصفه البعض وصفا غير دقيق بأنه تقليد. ولا ترجع قابلية الطفل هذه للاستهواء إلى قصور في تفكيره بقدر ما ترجع إلى قصور في تنظيم معارفه، وفضلا عن ذلك فهناك سبب آخر ليس في عقله بل في وجدانه: هو أنه لا يزال إلى هذه السن مأخوذا برهبة من أولئك الكبار ذوي النفوذ في حياته، ولذلك كانت القابلية للاستهواء عاملا في غاية الأهمية في تربية صغار الأطفال، ولكن حيث أنهم قادرون في هذه المرحلة على النقد المنطقي وجب ألا نغفل تنمية قواهم النقدية وإذكاءها، حتى يتسنى للطفل أن يتعود الاعتماد على تفكيره الخاص والركون إلى مجهوده الشخصي.

وبالرغم من قولنا إن هذه القابلية للاستهواء مرجعها إلى قصور في المعرفة المنظمة لا إلى نقص في القدرة المنطقية، فيجب ألا يفوتنا أن الأطفال لا يشوقهم كثيرا التفكير (الاستدلال) وتعوزهم القدرة على التحليل المنطقي.

وهكذا يظل تفكيرهم حتى هذه السن في المستوى الحسي الجزئي، ولذلك ينبغي ألا تنعزل مواد الدراسة بعضها عن بعض، بل ينبغي أن تتناولها المدرسة في ارتباطها الوثيق بخبرة الطفل المحسوسة.

النمو الوجداني

لا تكاد تبدأ هذه الفترة حتى يكون الطفل العادي قد تحكم في دوافعه الغريزية المحظورة، وحول طاقته الوجدانية إلى أفراد خارج الأسرة ووجه اهتمامه إلى العالم الخارجي، وتمثل قواعد المجتمع وأساليبه في السلوك. كل ذلك يسم حياته طوال هذه الفترة باليسر، سواء فيما يدور في نفسه، أو ما يجري بينه وبين المجتمع من معاملات.

على أن خضوع الطفل للمعايير الاجتماعية، وتوافقه مع المجتمع، وتحكمه في ميوله الغريزية، كل ذلك ليس مرجعه إلى ضغط التربية ضغطا خارجيا مباشرا؛ فالحق أن عوامل التربية لا تحدث أثرها ما لم تتفاعل مع القوى النفسية التي ينطوي عليها الطفل. وقد أسلفنا في الفصل السابق أن الطفل منذ الثالثة من عمره يسعى جاهدا إلى حل الصراع النفسي الذي يحتدم في أعماق نفسه بين الرغبات الغريزية (العدوانية والجنسية)، وبين حبه لوالديه وولائه لهما. وحل هذا الصراع يتم بأن يمتص الطفل معايير السلطة الوالدية ويبلورها في نفسه، حتى لتصبح بمثابة سلطة داخلية تحل محل السلطة الخارجية، في تنظيم الطاقة الوجدانية، وضبط الرغبات المحظورة.

ولا تكاد تقبل طلائع فترة "الطفولة الهادئة" حتى يكون ذلك الرقيب الداخلي (الذات العليا super ego) قد استقر في داخلية الطفل، وأصبح قمينا بالقيام بدور السلطة الخارجية. وما ذلك إلا لأن الطفل يكون قد نجح في التغلب على ضبط الرغبات المحظورة، بفضل مجموعة من العمليات النفسية الداخلية نذكرها فيما يلي:

(أولا) الكبت : SUPPRESSION :

في فترة الصراع الماضي، راودت الطفل رغبات عدوانية ضد الأب وضد إخوته بسبب الغيرة والرغبة في تملك الأم، ونازعته ميول جنسية طفلية كاللعب في إفرازاته والعبث بأعضائه التناسلية. هذه الرغبات لا يستطيع الطفل أن يمحوها من حياته طالما أصبحت جزءا من كيانه، ولكنه يستطيع بمعونة عوامل التربية أن يكبتها في أعماق نفسه حيث تختفي وتصبح لا شعورية دون أن تفقد قوتها، بل تبقى عاملة على الانصراف.

(ثانيا) العكس: REACTION - FORMATION :

قلنا إن الرغبات المكبوتة تسعى دائما إلى الانصراف، ولذلك لم يكن الكبت في جميع الأحوال إجراء كافيا. وكلما كانت الرغبات شديدة، احتاج الطفل إلى قوة كابتة شديدة لتجابه الخطر المحدق؛ ولذلك فهو يمعن في قهرها بأن يسلك مسلكا مضادا لها، أى يكون عادات هي بمثابة "رد فعل" أو "عكس" reaction للرغبات الأصلية.

مثال ذلك أن طفلا شديدا القذارة فترة الحضانة كأن يكون دائم اللعب في برازه، والعبث ببوله، قد نجده في الفترة الحالية شديد التقزز من أي قذارة، مسارعا إلى الشعور بالغثيان إزاء الإفرازات المختلفة، وما ذلك غير محاولة عكسية لقمع رغبة قديمة في وضع الأشياء القذرة في فمه، ووسيلة مجدية تضمن له استحالة العودة إلى تلك اللذة الطفلية.

وقد نجد طفلا في المدرسة الابتدائية شديد الرأفة بعد أن كان في طفولته الأولى شديد العدوان، أو شديد الحياء بعد أن كان ولوعا بالعبث بعضوه التناسلي، دائم تعرية جسمه أمام الناس في تلذذ واستمتاع.

(**ثالثا**) **الإعلاء**: SUBLIMATION :

يهتدي الطفل في هذه الفترة إلى وسيلة لا شعورية ثالثة للسيطرة على رغباته الغريزية المكبوتة، ليست هذه الطريقة قمعا لها أو عكسا لاتجاهها، بل تعبيرا عنها في صورة يرضى عنها المجتمع، أو بالأحرى ترضى عنها "ذاته العليا". هذه هي إعلاء رغباته، التسامي بها، أي تحويلها عن هدفها الأصلي المحظور (جنسيا كان أو عدوانيا) إلى هدف اجتماعي مقبول.

مثال ذلك أن يهتم اهتماما تلقائيا باللعب في الرمل، والعبث بالطين والأصباغ والألوان، والماء، وذلك نشاط مقبول يقابله في الطفولة السابقة العبث بإفرازاته، وأن يولع بتمزيق الأوراق ومطاردة الحيوانات والجدال، تعبيرا عن نزاعاته العدوانية. في هذه الاهتمامات الجديدة يستشعر الطفل

نفس اللذة الأصلية التي كان يستمدها فيما مضى من مصادرها الأصلية (الفم، المستقيم، العضو التناسلي)

هذه العوامل النفسية سالفة الذكر، بالإضافة إلى عوامل التربية، تؤدي إلى خمود حياة الطفل الغريزية، على أن ضعف مظاهر الغرائز الطفلية يسير جنبا إلى جنب مع ضعف الارتباط العاطفي بالوالدين والأسرة عموما. تصبح علاقة الطفل بالأسرة أقل عنفا وحرارة مما كانت، ويعزز هذا الاستقلال الوجداني النامي اندماج الطفل لأول مرة في المجتمع الخارجي بالتحاقه بالمدرسة.

وبعد أن كانت الطاقة الوجدانية مركزة في دائرة الأسرة المحدودة، تتوزع وتجد أهدافا عدة: المعلمات، الأقران، وهنا ينمو لدى الطفل الشعور بالزمالة لأقرانه في الفصل أو في الملعب. وذلك يشعره بالثقة في نفسه وبالتالي ينمي لديه الثقة في غيره على نحو تدريجي. هذه العلاقات الاجتماعية تصبح مصدرا يستمد منه الطفل الأمن، بعد أن كانت الأسرة مصدره الوحيد. أي أن اتساع حياة الطفل الاجتماعية يصاحبه ازدياد في شعوره بالأمن يزيده جرأة في استطلاع العالم الخارجي. ومن ناحية أخرى يؤدي اتساع دائرة معارفه إلى توكيد الشعور بالأمن، وهكذا تتفاعل القوى الوجدانية تفاعلا ديناميكيا معقدا، وتساهم العوامل المتشعبة في طبع هذه الفترة بطابع الهدوء الوجداني.

وإذا كان الطفل في هذه الفترة ينتصر على الرغبات الغريزية ويصبح أكثر ميلا للحياة الاجتماعية، فلا بد أن يصبح أقدر على إدراك القيم الأخلاقية، ولكن ذلك الإدراك يتوقف على مدى نموه العقلي؛ فهو حتى هذه السن عاجز عن إدراك المعاني المجردة، ومن ثمة كان عاجزا عن تقبل القيم الأخلاقية في صورة مجردة، كما تعرض في الوعظ والنصح والإرشاد، إنما يلمسها في المواقف العملية المحسوسة.

ولذلك كانت التربية الأخلاقية غير مجدية إلا عن طريق القدوة، والأمثلة المحسوسة؛ فلا يكفي مثلا كي نكسب الطفل فضيلة الأمانة أن نفصل له ميزاتها ومنافعها، إنما يكفي أن نسلك أمامه مسلكا أمينا، وأن نتيح له فرصة العمل الأمين؛ فالنصح ينهار لو رآنا الطفل مرة نغادر الترام دون أن ندفع أجرة التذكرة، أو لو وعدناه بشئ ثم أخلفنا الوعد، أو لو قسونا عليه في المعاملة، حتى إذا فعل فعلة وسئل عنها كذب خوفا من العقاب.

ليست الأخلاق مجموعة من القوانين المجردة، ولكنها أسلوب في التعامل مع الناس في مواقف الحياة العملية. ولذلك كانت التربية الأخلاقية الحقة هى أن تتيح للطفل أن يحيا هذه المواقف: في بيته، ومدرسته، ومجتمعه، ولا قيمة للتربية الأخلاقية إن فصلناها (بالوعظ والنصح) عن سياق الحياة الوجدانية، إنها حينئذ سوف تستحيل في حياة الطفل إلى ألفاظ جامدة لا حياة فيها. أما إن جعلناها تعويدا له على

الحياة بناء على الأخذ والعطاء، أصبحت الفضائل اتجاهات وجدانية في حياته، أي قوة دافعة تمتزج بمشاعره وتفكيره وسلوكه.

* * *

إن التغير الوجداني الذي طرأ على الطفل في "مرحلة الطفولة الهادئة"، كما انعكس في حياته الاجتماعية، ينعكس أيضا في حياته العقلية؛ فالهدوء الانفعالي، والتغلب المؤقت على الصراع النفسي، والتخفف من الاعتماد الوجداني على الوالدين، كل ذلك يتيح للقدرة العقلية فرصة ذهبية للنمو والعمل، وذلك ما يهيئ الطفل لتلقي التعليم وزيادة علمه بالبيئة الخارجية.

ذلك من ناحية النمو العقلي عامة، أما من ناحية التفكير على وجه الخصوص، فقد أسلفنا أن الطفل في هذه الفترة أكثر انقيادا للأفكار الاجتماعية الشائعة، وأقل استخداما لقدرته النقدية. وما ذلك إلا لأنه يكون قد ارتضى مطالب الواقع الاجتماعي، وحل الصراع بالخضوع لسلطة الرقيب (أو الذات العليا)، وما هي غير مندوب عن السلطة الخارجية في داخلية الطفل.

كمون الرغبات الغريزية إذن يصحبه ازدهار في النمو العقلي عامة (الخيال والانتباه والتذكر إلخ...)، ويصحبه كمون في القدرة النقدية، ومن ثمة زيادة في مرونة الطفل وقابليته للتعلم، وهذه بدورها عوامل تعين الطفل على التخلص – إلى حد كبير – من قبضة حياته الداخلية

والانطلاق إلى الخارج، أي التحول عن الاهتمام بالذات إلى الاهتمام بالعالم الخارجي.

وخير مثال يبين تقبل الطفل لمعايير المجتمع، ظهور الدين في حياته على نحو واضح. ويكون شعوره الديني في هذه الفترة مظهرا من مظاهر التوافق الاجتماعي. والدليل على ذلك أنه في جوهره لا يختلف عن شعور الأسرة، إذ يختفي فيه عنصر النقد أو المناقشة المنطقية. والواجب يقضي علينا أن نفرد للشعور الديني بحثا خاصا على اعتبار أنه مظهر للحياة الوجدانية، وفي نفس الوقت يعكس خصائص الطفل العقلية في هذه الفترة.

الشعور الديني :

الدين شعور معقد يستحيل تحديده تحديدا مانعا، وهو نتيجة تفاعل طويل بين دوافع الطفل النفسية وبين عوامل البيئة بوجه عام. ولا ينشأ في مستهل حياة الفرد، إنما يظهر على نحو تدريجي، ويمر بتطور معقد طويل مندمج في التطور الشامل لنفسية الفرد. ولم نجد قبل سن الرابعة اهتماما من جانب الطفل بموضوعات الدين، اللهم إلا من عدد محدود من الألفاظ يرددها دون إدراك لمعناها كالله والملائكة والموت.

وليس الدين في حياة الفرد انفعالا خاصا أو عاطفة بالذات، تقوم إلى جانب غيرها من العواطف. إنما يطلق على الانفعالات والعواطف العادية التي تبلورت حول موضوعات الدين. فهنالك الحب الديني،

والخوف الديني، والرهبة الدينية، والبهجة الدينية. وهذه جميعا عواطف وانفعالات عادية، بيد أنها متعلقة في هذه الحالة بموضوعات دينية. فالحب الديني ليس إلا الحب العادي موجها إلى موضوع ديني، هو الله، أو كل ما يعتبره الشخص مقدسا، وما الخوف الديني سوى الخوف المعتاد، بجميع مظاهره الخارجية، وكل ما هنالك أن ما يثير ليس موضوعا طبيعيا كذلك الشخص المخيف أو الحيوان المفترس. إنما تثيره فكرة العقاب الإلهي، والرجفة الدينية لا تختلف في شئ عن الرجفة العادية التي تنتابنا إذ نضل الطريق في غابة موحشة، بيد أنها رجفة ناتجة عن التفكير في علاقتنا بما هو سماوي.

والشعور الديني مثله مثل أي مركب وجداني، يحتوي على انفعالات قد تكون متعارضة، حتى لتصدق عليه بدوره صفة الازدواج الوجداني ambivalence هو مزيج من انفعالات متضاربة خاصة في حالاته القصوى لدى المتهوسين والصوفية. فيه حب جارف طالما أنطقهم بأشعار الوجد والهيام التي لا تقل في حرارتها عن حرارة أشعار الحب فيه استسلام وتضحية وهو مع ذلك يدفع إلى أعنف أفعال الإقدام والتهجم. فيه الأمن والرهبة، فيه التشاؤم والحزن مع الإحساس بالسعادة والاستسلام المريح.

والدين في حياة الفرد ليس وجدانا فحسب، بل فيه عنصر منطقي ولكنه يلعب دورا ضئيلا فالطفل لا يصل إلى العقيدة بالاستدلال المنطقي، أو بفحص الواقع التي ترد إليه عن طريق الحواس، إنما يمتصها

فيما يمتص من أفكار ومثل وأحكام ومشاعر، عن الوالدين أو عن البيئة عموما. بل إن العقيدة في حياة الرجل وإن كانت في نظره تستند إلى أسس وجدانية ومنطقية، إلا أنها تخفي وراءها حياة لا شعورية برمتها، من دوافع وحاجات وأفكار سابقة، وكل هذه العناصر تتضافر على إعداد العقيدة، أب العقيدة إذن الناحية الوجدانية التي تمد جذورها إلى النشأة الأولى، أيام الطفولة وما اكتنفها من أحداث.

* * *

نستخلص مما مضى أن الدين في حياة الفرد مجموعة ديناميكية من المشاعر والأفكار (التصورات) ونعلم أن الطفل يستمد تصوراته عن شتى نواحي الوجود من والديه أولا ومن يقوم مقامهما، ثم من خبرته الشخصية أخيرا، ونعلم أيضا أنه يمتص كثيرا من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص فيشعر نحوهم بنفس الشعور. وما ينطبق على خبرات الطفل عموما ينطبق على خبرته الدينية، فالمصدر الأول لها هو البيئة المنزلية فالمدرسة.

ومما يساعد على كسب الطفل خبرته الدينية في سن مبكرة، ميل قوي إلى الاستطلاع يتبدى في أسئلته التي ينهال بها على والديه استفسارا عن شتى الأمور. فنراه عندما يبلغ الثالثة من عمره يسأل عن ميلاد الأطفال، وعن النمو، وعن الموت: "من أين أتى أخي؟ من الذي وضعه في بطن أمي؟ أين يذهب الفرد بعد موته؟"

وغالبا ما تشير الإجابة إلى فكرة الله، فتصبح مثارا لأسئلة جديدة متعددة:

"أين هو؟ ما شكله هل هو أكبر من بابا؟ ولماذا لا نراه؟ إلخ."

والطفل إذ يوجه هذه الأسئلة يتوق إلى إجابة شافية يستريح لها باله وغالبا ما تكون أجوبة الأم والأب مستمدة من تعاليم الدين، ولكن عقل الطفل لا يتقبلها. وقد يصرح بذلك فيمعن في التساؤل، وقد يلزم الصمت – لسبب ما – فيتقبلها مؤقتا بينما عوامل الشك تفتعل في نفسه، والأسئلة تدور في ذهنه، حتى يتاح له فيما بعد أن يفصح عن شكوكه أو يعيد توجيه الأسئلة.

وفيما يلي حديث قصير دار بين طفل مصري في الرابعة من عمره وبين جدته المتدينة. كان المطر يهطل بقوة شديدة، والوقت ليلا، والجو مشبعا بالرهبة، وكان ذلك أول عهد للطفل بمثل ذلك المطر الغزير فسأل جدته في رهبة: "منين كل الميه دي؟"، فأجابت: "من السماء".. "ومين بيرميها؟".. "ربنا". فابتدرها الطفل قائلا: "يبقى ربنا مش كويس" (وهو بقوله ذلك يعبر تعبيرا مخلصا عن شعوره إزاء المطر، أعني شعور الاستياء، وكان منطقيا مع نفسه إذ يشعر بنفس الشعور نحو مرسل المطر وهو الله).

ولكن الجدة حاولت أن تفهمه ما للمطر من جوانب طيبة مثل ضرورته للزراعة التي نحصل منها على طعامنا، وللأنهار التي نحصل منها

على شرابنا إلخ... وهنا صمت الطفل برهة استغرق فيها في تفكير عميق قطعة بقوله:

– وهو ليه ربنا مش بيجيب لنا الأكل والشراب وكل حاجة من غير الشتا الوحش ده؟

وكان طبيعيا أن تتوقف الجدة عن الإجابة، لأنها تتقيد بقيدتها وبما في ذهنها من تعاليم دينية، فنهرت الطفل وطلبت منه ألا يعود إلى الحديث في ذلك الموضوع، أما الطفل فليس مقيدا بتعاليم أو أفكار سابقة، ولا يصدر في مناقشته إلا عن تفكيره الشخصي، فلم يستطع أن يفهم لماذا ينبغي أن يلزم الصمت، وأحنقه هذا الأمر المتعسف، فابتعد عن جدته صائحا: "برده ربنا موش كويس".

وما تلك الجرأة التي يبديها الطفل عندما يتعرض لموضوعات الدين لأول مرة، إلا لأنه لا يكون قد علم بعد أنها شئ مقدس؛ فهو يسأل عنها بقصد المعرفة كما يسأل عن أمور العالم الخارجي. ولكنه سرعان ما يلمس من أجوبة أهله عن أسئلته، ومن حديثهم عنها، أنها ليست كالأشياء الأخرى، وإنما تحوطها هالة من الغموض والتقديس، وحينئذ ينشأ في نفسه بالتدريج شعور بالرهبة والقلق إزاءها. وهكذا ما إن تنتهي فترة الحضانة حتى تكون البيئة قد سببت بموقفها ذلك قمعا (تعطيلا inhibition) خاصا بأمور الدين، كما سببت من قبل قمعا خاصا بالاهتمامات الجنسية.

تشرع الأم في تلقين الطفل بعض تعاليم الدين، منذ الثالثة من عمره تقريبا، أي حينما تلمس منه قدرة على الفهم والكلام، فتقص عليه حكايات الأنبياء والقديسين. على أن الطفل يستمد قسطا كبيرا من موقفه الديني بطرق غير مباشرة: من تهديدات الأم بعذاب النار إن عصى، ووعودها له بنعيم الجنة إن أطاع، ومن مشاهدته لصلوات الأهل، ومن مظاهر الأعياد الدينية، ومن زياراته مع والده للمساجد أو الكنائس إلخ...

ذلك عن نشأة الدين في فترة الحضانة، ولكن الطفل عندما يدخل فترة الطفولة الهادئة، يكون قد امتص معايير السلطة الوالدية وارتضى أحكامها، ويكون قد تعلم إخضاع ميوله ورغباته لحكم الواقع. ومن ثمة يكون قد ارتضى تصورات السلطة لموضعات الدين، وأقنع نفسه بصحتها، وكبت الشكوك والأسئلة المحظورة كما كبت الرغبات الغريزية المحظورة فيبدو موقفه من الدين كموقف الكبار منه، ويجيب عن أسئلتك بشأن الدين مدافعا عنها كما لو كانت آراءه الخاصة التي لا محل للشك فيها.

* * *

وفيما يلي أسجل حديثا دار بيني وبين طفل في الخامسة والنصف من عمره، أي في مطلع الفترة الجديدة:

الله:

سألته:

– ربنا فين؟

– فوق (وأشار بيده إلى أعلى).

– فوق فين؟

– هوه يشوفنا إحنا منشوفوش.

– بإيه يشوفنا؟

– بعينه.

– له عين؟

فأجاب في لهجة احتجاج:

– أمال إيه! هوه مش بني آدم؟!

– شكله إيه؟

– مالوش شكل يا أخي. النبي آدم هو اللي له شكل، أما هو لأ. يوم القيامة نشوفه.

(ذكر الطفل قبل ذلك أن الله من بني آدم، ثم يقول هنا إن الله لا شكل له. وإنما البني آدم فقط له شكل. يمر بذلك التناقض دون أن يفطن إليه، لا غباء، ولكن لأن القدرة النقدية شأن الغرائز الطفلية تكمن في هذه الفترة).

ثم بادرته بالسؤال:

- ويوم القيامة يبقى إيه؟

- شوف، يوم القيامة يودوا الناس إللي شتموا، ويخلوا اللي ماشتموش. في الآخرة ربنا يصفر، يقوم كل الناس الميتين وإحنا كمان. إحنا حانموت كلنا عشان لما تقع الطيارات كل يوم يبقى حانموت.

(يربط الطفل بين فكرة الطيارات وفكرة الموت ويبدو أن ما يحسه من رعب من الموت ناتج عن رعبه من الطيارات، إذ كان الحديث في عام ٤٧، وكان الطفل قد شهد بالإسكندرية جميع الغارات الجوية، وتعرض لخطر الشظايا إحدى المرات بينما كانت تحمله أمه جريا إلى المخبأ).

فسألته: طيارات إيه؟

- لما يقعوا كلهم نموت.

- وإيه اللي يوقعهم؟

– البمب، مش فيه إنجليز يضربوا علينا.

الجنة والنار:

– حانروح الجنة أم النار؟

– مانعرفش.

– من يروح الجنة، ومن يروح النار؟

– اللي يشتم يروح النار، واللي ما يشتمش يروح الجنة: ياكل فواكه، وتفاح، وكله، مافيش حد يقوله إنت بتاكل من دي ليه.

– والنار شكلها إيه؟

– زي الفرن (بجوار منزل الطفل مباشرة مخبز، يراه طفلنا في ذهابه وإيابه).

– الفرن ده يكفي كل من شتم؟

– آه، علشان واحد واحد يدخلوه عارف الإنجليز لما يضربوهم العساكر يبقى الرغيفين بقرش. (ثم يشير إلى نظارتي ويقول): "مش دي بتسعة جنية. لما يخرج الإنجليزي يبقى النظارتين بتسعة جنيه".

(هنا يربط بين فكرة العقاب وفكرة الإنجليز، فقد كانت الإسكندرية في ذلك الحين مسرحا لبعض حوادث الاصطدام بين الإنجليز والشبان المصريين وقد سمع الطفل كثيرا في هذه الأثناء عن إطلاق النار على المتظاهرين)

وسألته بعد ذلك:

– أنت تحب تشوف ربنا؟

فهز كتفيه قائلا:

– وأنا أشوفه منين. دا يوم القيامة.

– تحب تشوفه دي الوقت؟

– أمال إيه!!

– ليه تحب تشوفه؟

– كده.

– كده ليه؟

– علشان الإنجليز حايموتونا.

(هذه إجابة توضح كيف أن فكرة الله عنده لا تعدو أن تكون المنقذ من شرور لا يستطيع دفعها عن نفسه أو عمن يحب، وأن تعلق الطفل بها يكون استجابة لحاجته إلى الأمن، وطمعا في تحقيق ما يعوزه من رغبات)

– ولما نشوف ربنا، مش حيموتنا الإنجليز؟

– لأ عشان ربنا يموتهم هم بقى

– يموتهم إزاي؟

– عنده بندقية كبيرة قوي، يروح ينزلها في مصر، علشان فيه إنجليز كثير، ويروح ضارب "بم" يروحوا ميتين.

الملائكة:

سألته :

– تعرف شكل الملايكة؟

– أمال إيه. أعرفهم. هم فوق برده مع ربنا، واحد للنار وواحد للجنة، يكون واحد شتم ربنا ينادي بتاع النار، عنده سلسلة يروح رابطه في رقبته ويشده بتاع الجنة يمسكه ويوديه على الجنينة، ويروح يقطف ويأكل (لاحظ فكرة الثواب والعقاب وكيف أنها تتفق مع ما يراه الطفل

ثوابا وعقابا بالنسبة إليه في هذه المرحلة التي يكون فيها إشباع نهمه للحلوى من أعز الأماني. ولاحظ أيضا كيف يتصور أمور الدين تصورا حسيا يتفق مع تصوير الكتب السماوية لها).

- عارف شكل الملاك؟

- لما ينزلوا هنا نعرف.. بتاع النار أسود خالص. بتاع الجنة أبيض شكله جميل. بتاع النار زي البواب.

(يتصور ملاك النار على صورة بواب قريب من منزله أسود اللون فربما كان طفلنا يشعر نحوه بالخوف وهذا يبين لنا أن انفعالات الطفل كفيلة بتحريك خياله، وأن أي اتجاه وجداني قد يتحول عن موضوع واقعي إلى موضوع متصور، سواء كان هذا الاتجاه الوجداني ميلا أو نفورا)

- تحب ربنا؟

- أمال إيه! أكثر من الناس كلها.

- ليه؟

- علشان هوه بيأكلنا وكل حاجة.

وهنا طاب لي أن أناوشه فقلت له: "دي م اللي بتأكل. "

فأجاب غضبا ملوحا بيديه :

– مش هو اللي يجيب الأكل، ويحدف لينا الفلوس كمان؟! ربنا يعطي الناس يبيعوا وإحنا نشتري منهم !

(هنا يبدو أثر التلقين في تكوين أفكار الطفل الدينية، وكيف أن الأفكار التي أتته من الخارج تمثلها الطفل حتى أصبحت أفكاره الشخصية، يدافع عنها ويغار عليها ويبدو كذلك أنه يتقبل هذه الأفكار لأنها ترضي هوى في نفسه، فالطفل يحب الله لأنه يطمع في أن يحقق له نفس الرغبات التي يطمع أن يحققها له الأب؛ فالارتباط وثيق في ذهن الطفل بين فكرة الأب وفكرة الله، كما هو الحال لدى الشعوب البدائية التي تقدس الجد الأكبر للقبيلة على إعتبار أنه نتصور الإله على أنه الجد الأكبر للقبيلة.

الخلق والميلاد:

تطرق الحديث بعد ذلك إلى فكرة الخلق ومشكلة "من أين يأتي الأطفال؟" وساعدني على إثارة هذا الموضوع أن طفلنا رزق منذ زمن قليل أخا جديدا أثار مجيئه تفكيره. سألته :

– من الذي خلقنا؟

– ربنا.

– خلقنا إزاي؟

– وأنا أعرف؟! ما أعرفش.

– يعني إيه خلقنا؟

(سألته هذا السؤال لأتأكد من مدى فهمه لمعنى الخلق) .

فاستغرق في التفكير لحظة أجاب بعدها :

– ما أعرفش.

آثرت أن أواصل بحث هذه النقطة فقلت له معترضا :

– أمال ليه تقول إنه هو خلقنا؟

– ما نعرفش هو خلقنا إزاي.

(وبرغم إلحاحي عليه في السؤال فما أسفر ذلك عن شئ، مما يدعو إلى الاعتقاد أن الطفل في هذه السن قد يردد في حديثه كثيرا من الألفاظ الدينية دون أن يعي مضمونها، ويرتضيها فيما يرتضي من أمور، طالما القدرة النقدية لا تزال كامنة) وانتقلت من فكرة الخلق بعد أن ثبت عجزه عن فهمها إلى فكرة الميلاد؛ فقلت له :

– شفت أخوك لما إتولد؟ مين إللي جابه؟

– الداية (يقصد القابلة).

– من أين؟

– من بطن ماما؟

– وإيه اللي وضعه في بطن ماما؟

– ربنا. قالت له ماما يارب جيب لي ولد صغير.

(طالما الطفل بوسعه أن يجد علل واقعية لظاهرة ما، فهو لا يلجأ إلى علة خفيفة. أما عندما يعجز عن التفسير الطبيعي يلجأ إلى التفسير بالعلل البعيدة)

– إزاي ربنا وضعه في بطنها؟

– ربنا يبعت لنا أكل كثير، ويجيب لنا فلوس نشتري بها فراخ وأكل نأكله.

– الولد جاي من الفراخ؟

– أيوه، هو وجد الأكل قام كبر.

(يتبين أن الطفل لم يفطن بعد إلى أن علاقة الأب التناسلية بالأم هي علة وجود الطفل، ولذلك يستعيض عن التفسير الحقيقي بتفسير

يكفيه، هو اعتبار الأكل العلة القريبة للميلاد، دون أن يغفل عن العلة البعيدة، أعني الله)

الموت :

– بعد ما نموت نروح على فين؟

– فيه بحر ما فيش فيه ميه، فيه تفاح. التفاح ده، يوم القيامة يعطو لكم التفاح ده. اللي في النار يقوم ما ياخدش.

(عودة إلى فكرة الثواب والعقاب متصورة تصورا حسيا صرفا، وهنا يقفز الطفل من المشكلة القريبة إلى موضوع بعيد)

– ساعة الواحد ما يموت على طول، يودوه فين؟

– لما يكون واحد بيشتم كثير، يموته ويوديه التربة. يحطوا عليه التراب والدود يأكله. واللي ما يشتمشي ومات يروح الإسعاف، يشربوه دوا لغاية ما يقوم ما يأكلوش الدود.

– يعني اللي ما يشتمشي ما يموتشي؟

– آه، ربنا يخليه صاحي..

(حديث الطفل عن الموت يكشف عن حقيقة مهمة هي أنه لا يتصور في هذه السن المبكر فكرة البعث تصورا واضحا، ويكشف عن

فهمه الخاص لفكرة الجزاء؛ فالعقاب في نظره هو الموت، الله يعاقب بالموت. وذلك غير عجيب إذ أن الطفل لا يفهم من الموت سوى الناحية الظاهرة وهي الدفن والاختناق تحت التراب، ويضيف إلى فهمه هذا ما يسمعه عن نهش الديدان)

وجميع هذه الأمور تكفي في نظره كي تكون عقابا صارما لمن يخالف الله، أو بالأحرى لمن يخالف أوامر الوالدين "فيشتم ويكذب" ولهذا يقول الطفل إن من لا يشتم تنقذه الإسعاف من الموت، ونضيف إلى هذا أن موقف الطفل الوجداني من الموت مستمد من موقف الكبار منه، أعني موقف الفزع والجزع، وموقفه من الخلود موقف الكبار منه، أعني التمني والتطلع إليه خوفا من الموت.

* * *

قبل أن أستخلص السمات العامة التي تميز الشعور الديني في مرحلة "الطفولة الهادئة"، أعرض حديثا آخر جرى بيني وبين طفل في الثامنة من عمره، ويتعلم في مدرسة فرنسية وليس له سوى أخت واحدة أصغر منه. وهو من بيئة مغايرة لبيئة الطفل الأول (والده متوفي، وتكلمه أمه الفقيرة)

عرضت عليه أولا – تمهيدا للحديث – قائمة من الأسماء، وطلبت منه أن يتخير أنسب خمسة منها تصلح لوصف الله مرتبا إياها حسب الأهمية. وفيما يلي القائمة برمتها: الحاكم – القاضي – الصانع – الروح

– الأب – الجبار – الحب – الإنسان – القوة – الملاك – الخالق – الكائن الكامل – المارد – الحامي – البوليس – المعين – المسيح.

اختار الطفل الأسماء التالية وأشفع كلا منها بتفسير قصير : –

١ – الحاكم لأنه مثل الرئيس وأكبر واحد فينا.

٢ – الأب: أبونا لأنه أكبر واحد وأحسن واحد فينا، ولأن كل الناس تعبده، وعشان خالق لنا أمنا وأبونا.

٣ – الروح: عشان مافيش واحد يشوفه، يعني موجود في كل حته، في الحجرة وأمامنا، هوه يشوفنا وإحنا مانشفوشي.

(وقد استوضحته كيف يوجد الله في كل مكان فأجاب: "أصله مش موجود بلحمه أمامنا" أي أنه ينفي عن الله صفة الجسمية والمكانية).

٤ – الخالق: يعني خالق الدنيا والناس كلهم وحده، ما فيش حد معاه يساعده.

سألته: يعني إيه خالق الدنيا والناس كلهم وحده ؟ فأجاب :

– عمل الناس زي إحنا ما نصنع حاجة.

٥ – ملاك: عشان أصله مش زي الرجالة أو زي الولاد يجري ويسرق وينهب هوه لو عايز حاجة تبقى موجودة، عشان كده يسموه ملاك.

سألته ما شكل الملاك؟ فأجاب: له أجنحة "يطير، وروح برضه ما حدش يشوفه. هوه وراءك ماسكك، يغطس ماتشوفوش.

– إنت تحب تشوفه؟

– طبعا، لكن ما أقدرش.

– مش كان أحسن يبان لنا؟

– هو مش عايز إلا في يوم القيامة.

– ليه؟

– عشان لو نشوفه، نقول إنه مش حاجة. لكن لو ما نشوفوش نعبده.

بذلك ينتهي شرح الطفل للصفات الخمس الرئيسية التي اعتبرها أكثر الصفات دلالة على الله، ويتبين منه كما تبين من المناقشة مع الطفل الأول مدى التأثير بالتلقين، ويتبين كذلك أن هذا الطفل الأخير اتسعت دائرة معلوماته عن الدين، وذلك طبيعي إذ أنه أكثر خبرة من الطفل

الأول، وأكثر منه اتصالا بالناس، وقد علمت فضلا عن ذلك أنه يتردد على جمعية دينية قريبة من منزله. وقد زاد اهتمامه بالدين وجوده في مدرسة فرنسية يدرس فيها الدين المسيحي، مما أثار لديه مشكلة الفروق الدينية، وثبت لديه عقيدته كوسيلة دفاعية، مما يدل على أنه الدين يتخذه المرء في هذه السن وسيلة من وسائل التكفيف للحياة الاجتماعية.

لمست في الطفل بعد الحديث السابق استعدادا للمضي في المناقشة؛ فطلبت منه أن يذكر لي صفات أخرى لله. وبعد لحظة تأمل قصيرة قال بالفرنسية

- qui est infiniment parfait , éternel **(اللامتناهي في كماله، الأبدي) وأردت أن أختبر فهمه معنى ما يقول فسألته :**

– يعني إيه éternel **(أبدي) . فأجاب :**

– يعني مش كافر. يعلم كل حاجة تجري في الأرض والسماء. مؤمن (واضح ما في كلامه من خلط وبعد عن المنطق، بسبب قبول الطفل لأفكار المربين – في هذه السن – على علاتها).

عرجت بعد ذلك على موضوع الجنة والنار.

– إمتى ربنا يوديك الجنة؟

– لما ما أقولش كلام قباحة، ما أشتمش أمي، ما أسرقشي، ما أنصبشي.

(هذه جميعا أمور يلح الآباء دائما على أطفالهم بتجنبها، ويستعينون في تربيتهم بالترهيب من عقاب الله ونار جهنم، والترغيب بثواب الجنة وما فيها من نعيم. أي أن التربية الدينية تكون في حقيقة الأمر تربية أخلاقية، وما الله في نظر الطفل غير امتداد لسلطة الوالدين طالما هو يعرفه أول ما يعرفه على أنه المثيب والمعاقب).

سألته :

– وإيه الجنة؟

– فيها أشجار، وكل حاجة عايزها تلاقيها، مثلا: تفاح، موز، وكل الفاكهة.

ولما سألته عن جهنم، رد في تضجر ظاهر :

– ما تفلقنيش بجهنم. فيها نار وعفاريت. كل حاجة وحشة. مش عايز أفتكرها.

(عبارة مشحونة بانفعال الخوف من عقاب السلطة الإلهية، وما ذلك الخوف في الأصل إلا الخوف من عقاب السلطة الوالدية. وإذا عرفنا أن بنفس الطفل قوة تمثل السلطة الوالدية، تلك هي الذات العليا

super ego سهل علينا أن نتصور أن خوفه الدائم من عقاب الله هو في نفس الوقت خوف من تلك القوة التي هي جزء من نفسه، خوف لا يبرحه ما دام الشعور بالذنب كامن في نفسه منذ شرع – في الفترة السالفة – يكبت دوافعه الغريزية.

* * *

السمات العامة للشعور الديني :

عرضت أمثلة واقعة تكشف عن حقيقة الشعور الديني عند الأطفال، ويحسن بعد ذلك أن نوجز السمات العامة كما استخلصناها من دراستنا التجريبية لأطفال هذه المرحلة من النمو.

(أولا) الواقعية:

يضفي الطفل على موضوعات الدين وجودا واقعيا مشخصا، فالله، والملائكة، والشياطين، والجنة، وجهنم.. يتمثلها الطفل بخياله على نحو حسي. وحتى إن وصف الله بصفة روحية، فلا يكون لهذه الصفة معنى واضح في ذهنه، إنما تكون مجرد لفظ استفاده من غيره، ولا يكون ذهنه خاليا من صورة حسية عن الله يركبها خياله من عناصر يستمدها من الواقع التجريبي، قد يتصوره مثلا رجلا مسنا وقورا، بلحية بيضاء أو غير ذلك من الصور التي تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله ويتصور الملائكة رجلا أو نساء جميلات بأجنحة مشروعة، وبرانس بيضاء

هفهافة، والشياطين مردة غلاظا قساة، مشوهي الخلقة، وينبعث من عيونهم شرر، وتعلو رءوسهم قرون فتاكة.

هذا التصور الحسي لموضوعات الدين يتفق مع مستوى الطفل العقلي في هذه الفترة، حيث القدرة على التجريد لم تكد تظهر بعد، وحيث التفكير لا يزال في المستوى الحسي، فهو بماله من قدرة على التخيل الإبداعي، يستمد عناصر تصوراته الدينية من خبراته الواقعية، ويؤلف بينها مبدعا تلك التصورات، ويلونها بانفعالاته وعواطفه.

مثال ذلك أن تصوره لله يتوقف على شعوره نحوه، ذلك الشعور الذي يستمده من موقف الأب منه (أي من الطفل) عموما، أو موقفه منه بخصوص الله وموضوعات الدين، وكثيرا ما نسأل الطفل عن صفات الله فيعدد لنا صفات أبيه، أو الصفات التي يتمنى أن توجد في أبيه. يفعل ذلك دون وعي منه بطبيعة الحال. فكأن تصوره لله نوع من التعبير الخيالي الحر، نوع من أحلام اليقظة التي تنبع من حياته الوجدانية.

وقد يستمد الطفل تصوره للملاك من رجل رآه وأحبه، أو سيدة تعطف عليه، وقد تحلم الفتاة بالمسيح كما تحلم بأب مخلص ينقذها من الشرور، ويحقق لها ما تبغي من أمور. وقد لا يكون الشيطان إلا صورة محرقة لذلك الجار غليظ القلب، الذي رآه الطفل يضرب أبناءه بقسوة وحشية، والذي ينعته كل من في المنزل بكل صفات القبح، أو لتلك

المربية المقيتة التي طالما قيدت حريته في طفولته السابقة، ووقفت حائلا دون تحقيق رغباته الطفلية.

وحيث أن الموضوعات الدينية يتخيلها الطفل على هذه الصور المحسوسة، فهو يستطيع أن يوجه نحوها طاقته الوجدانية: دوافعه المختلفة من حب إلى عدوان، وأن يتخذها أحيانا مسرحا لأحلام يقظته، الأمر الذي يؤكد لنا شدة ارتباط الشعور الديني بميول الإنسان الطفلية. وهذا هو السر فيما بين دين الأطفال ودين الشعوب البدائية من تشابه عجيب.

(**ثانيا**) **الشكلية** :

الدين في هذه المرحلة شكلي صرف formal أي أن تعاليم الدين كما يفهمها الطفل، لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون أن تنطوي على دلالة واضحة متميزة. وكذلك تكون العبارات قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليدا ومسايرة للمجتمع، دون أن تنطوي على شعور الوجد والتقى الذي يتوفر لدى كثير من الكبار. هذه الطقوس، فضلا عن الألفاظ التي ترد كثيرا على اللسان مثل "سبحان الله، الصدق منج، أستغفر الله، كل من عليها فان إلخ..." يكتسبها الطفل بالتلقين من الكبار المحيطين به.

(ثالثا) النفعية:

هذه السمة تغلب على الشعور الديني عند الطفل؛ فالصلاة والصوم والدعاء وسائل لتحقيق أمانيه. قد تكون أمنيته الحصول على لعبة شهدها في أحد الحوانيت، أو النجاح في الامتحان، أو أن ينقذه الله من عقاب والدته لذنب اقترفه، أو أن يعيد إليه أباه المتوفى، أو أن ينجيه من عفاريت الليل. ومن سوى الله يستطيع أن يحقق له ما يعجز الآباء عن تحقيقه؟ أو ليس الله في ذهن الطفل هو ذلك الكائن الذي لا يعجزه شيء؟

وليس عيد الميلاد في عرف الطفل المسيحي احتفاء بذكرى ميلاد المسيح، بقدر ما هو مناسبة سعيدة يتلقى فيها الهدايا، وينعم بشهي الحلوى والفطائر، وتضاء شجرة بالثريات الملونة، ويعج البيت بالزوار فيعم المرح واللهو والحرية. وليس رمضان في نظر الطفل المسلم غير موسم اللهو بالمصابيح الملونة، والصراخ عند سماع مدفع الإفطار، والاستماع لإنشاد المسحراتي. إن الدين يجد سبيله إلى قلوب الأطفال عن طريق تلك المشاهد أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين.

وفضلا عن ذلك، يتشبث الطفل بالشعور الديني كي يحقق في نفسه شيئا من الأمن والطمأنينة وعلى قدر شعوره بالذنب يكون ذلك التشبث. يحدث ذلك على نحو لا شعوري أحيانا، وأحيانا على وعي منه

إن نقض أمرا من الأوامر الأخلاقية، إذ يقع تحت طائلة تأنيب الضمير الذي يثير المخاوف في نفسه من أذى الجن ونيران جهنم الحمراء.

(**رابعا**) **العنصر الاجتماعي**:

الدين أحد النظم الاجتماعية؛ فإذا وجد الطفل في بيئة تمارس دينها، سعى حتما إلى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع. فالدين إذن وسيلة من وسائل التوافق مع المجتمع، وطقوس الدين تروق الطفل لأنها ترضي فيه ميله الطبيعي إلى التجمع. وليس بخاف علينا ميل الأطفال إلى أن يؤموا المساجد والكنائس مع ذويهم حيث يتلهون بالوضوء والصلاة الجامعة، وترتيل الآيات القرآنية أو مزامير دواد. وإن لم يكن بوسع الطفل أن يفعل شيئا من ذلك، فكفاه لذة شعوره أنه يشارك القوم في تعبدهم. فالصلاة أو العبادة على وجه العموم، قد تكون بالنسبة إلى الطفل كالرحلات واللعب نشاط ذاتي يرضي الميل إلى التجمع، ويساهم في تكييف الطفل للمجتمع.

نحو البلوغ:

لا تنتهي فترة "الطفولة الهادئة" على نحو مفاجئ، بمجرد حلول البلوغ الجسمي puberty بل نلاحظ على الأطفال قبيل نهاية الفترة (أي منذ العاشرة تقريبا) تغيرات وجدانية هي بمثابة بشائر الانتقال إلى الفترة التالية، فترة المراهقة. ونعلم أن المراهقة تبدأ بمجرد انبثاق الوظائف الجنسية وما يصحبها من تغيرات، ولكنا نلاحظ على الطفل في

السنتين الأخيرتين من الطفولة بعدا كبيرا عن الدوافع الجنسية، وقد يستدل من ذلك على أن الانتقال من الطفولة إلى المراهقة يتم على نحو فجائي، أي من فترة تحرر تام من الجنسية إلى فترة انغماس فيها.

ولكن من اعتاد النفاذ إلى الأعماق حيث العوامل الديناميكية المتفاعلة، يسهل عليه أن يستدل بهذه الظاهرة على أن النمو منذ السنة العاشرة من العمر يكون إعدادا لفترة المراهقة. فما التحرر التام من الجنسية في آخر فترة الطفولة الأخيرة إلا نوعا من المقاومة، تبذلها الذات ضد تحفز لميول الجنسية. وقد أسلفنا أن الفترة التي نحن بصددها، تتصف أول ما تتصف بانتصار الذات على الميول الغريزية (العدوانية والجنسية) فمن الطبيعي إذن إذا ما تحفزت الميول من جديد أن تعاود الذات ضغطها عليها وتكون كمن يعد السلاح قبل هجوم العدو.

وثمة ظاهرة ثانية تتصل قبل البلوغ، هي النفور بين الجنسين: قد تبدو الزمالة بين البنت والولد في سن الثامنة أمرا عاديا في بعض الأحيان، وإن كنا نجد انفصالا بينهما فمرجع ذلك إلى اختلاف الجنسين في نوع المشاغل والاهتمامات لا إلى شعورها بالاختلاف الجنسي. أما في سن الحادية عشرة فيجد كل منها حرجا في مصاحبة الآخر. وتبتعد الفتيات عن الفتيان ابتعادا متعمدا بعد أن كان طبيعيا، الأمر الذي يدل على حساسية متبادلة وليس على عدم اكتراث.

ولو أتيح لصبي أن يختلط بالفتيات، كان ذلك حطا من رجولته في نظر أقرانه، بل كان مدعاة لخزيه هو وتواريه من هؤلاء الأقران، في حين أنه في الفترة المراهقة، قد يكون اتصاله بالفتيات مدعاة للزهو والافتخار.

أما الفتيات فيتجمعن في معسكر مستقل، وقد يراقبن الفتيان من بعيد، ولكن في تكتل وخصومة، وعلى الرغم من عدم اكتراث البنت بالولد في هذه السن، فهي في قرارة نفسها تشعر بتفوق الولد عليها، وسموه الذكر على الأنثى.

هذا التقدير – غير الصريح – للذكورة، قد تعرب عنه بنت الحادية عشرة على نحو غير مباشرة؛ فنرى بعض البنات يقبلن في مجال الرياضة البدنية على المنافسة والتسابق ويسلكن مسلكا خشنا، حتى لتصبح الواحدة منهن بمثابة الولد في جماعتها. فمن الأمور العادية في هذه الفترة أن تتخذ الفتاة دور الفتى فتبتعد عن الأنوثة إلى حين. هذا الموقف الذكوري دليل على الرغبة الشديدة في تأكيد الذات، والتحرر من الطفولة، ولذلك كان من علامات الانتقال إلى الفترة التالية.

نفور الفتى إذن من الفتيات دليل على شدة شعوره برجولته وكذلك نفور الفتاة من الفتى أو اتخاذها موقفا ذكوريا، كلاهما يدل على شدة شعورها بأنوثتها. فإذا كان كلاهما على غير وعي بالميل الجنسي الذي

يوشك أن ينبجس فكلاهما شديد الإحساس بجنسه عظيم القلق بسبب الجنس الآخر أي كلاهما شديد الشعور بالفرق الجنسي.

وتمتاز السنتان الأخيرتان من الطفولة فضلا عن ذلك بدفعة نشاط thrust of activity والبنين والبنات سواء في هذه الصفة، ولكن مظاهر هذا الازدياد في النشاط يختلف في كل جنس عنه في الآخر. على أن دفعة النشاط هذه قد توحي إلينا بأنها دفعة عدوان، ولكنها وإن أدت إلى عدوان أحيانا، فليست في أصلها عدوانا بقدر ما هي محاولة عنيفة للتكيف مع الواقع والسيطرة على البيئة، كما لو كان المرء يخوض معركة أخيرة يلقي فيها بكل قوته طمعا في النصر. والحق إنها لمعركة طبيعية تكافح فيها الذات للتحرر من الطفولة، والفوز بالنمو إلى الفترة التالية.

هذا الازدياد في النشاط يلون هذه الفترة عند الفتاة بلون خاص، ذلك أن النشاط الفائق مظهر إيجابي يناقض ما تتصف به الأنوثة من سلبية. ولذلك نجد في العادة أن الفتاة قبيل البلوغ ذات مظهر ذكوري قد يكون تعبيرا عن الرغبة الطفلية القديمة في أن تكون ولدا، ولكنه ليس دليلا على ضعف الأنوثة الداخلية. ولكن الفتاة كثيرا ما تستغل هذه النزعة الذكورية كدرع يقيها من أخطار الميول الجنسية التي تراودها في وضوح لأول مرة عندما تبلغ، وتفيد دفعة النشاط قبيل البلوغ في تعبئة مواهب الطفل العقلية والفنية، وقدراته الجسمية، وأمانية الوجدانية، ولهذا تتضح في هذه الفترة الفروق الفردية، ونستطيع أن نلمح بوادر التفوق في الاستعدادات المختلفة.

وفي هذه الفترة – بحكم الميل الطبيعي إلى النمو – يشرع الطفل في التخفف من الروابط الوجدانية الطفلية، فيراجع علاقاته ليكسبها لونا جديدا يتفق مع المرحلة التالية واتساع أفقه الاجتماعي المقبل. ويزداد شعوره بالمسئولية والاستقلال. ويشعر بحاجة شديدة إلى أن يعترف به كراشد، ويتخلى عن أمور كان يتقبلها عن طيب خاطر. من أمثلة ذلك: أن يعرض عن مصاحبة الأم في زياراتها، الأمر الذي كان يفرح به فيما مضى. ويتوق إلى الذهاب إلى السيناريو والنزهات مع أقرانه بعد أن كان يرتضي مصاحبة الأسرة، ويختار الملابس لنفسه. أي أن الطفل يكافح في الفترة في سبيل التحول عن حياة التبعية الطفلية إلى حياة الاستقلال الناضجة، في سبيل التحرر من البقية الباقية من حياة الخيال الطفلية، لتحقيق التكيف للواقع.

على أن ذلك التحول ليس بالأمر الهين، فبالرغم من تطلع الطفل إلى الرشد، فهو في قرارة نفسه يود الاستمتاع بالتبعية الطفلية، ويخشى أن يفض روابط الوجدانية، ومن ثمة كانت هذه الفترة برغم ما يبدو عليها من مظهر النشاط الفائق، والإقدام في غزو البيئة، تخفي صراعا وقلقا داخليا، الأمر الذي يضعف نفسية الطفل ويمهد للأزمة المقبلة، أزمة المراهقة.

مراجع الباب الثاني

(أولا) مراجع إنجليزية:

1 - Modern child psychology. By Agatha H. Bowley. Editor: j. c. Flugel. London 1948.

2 - Child Development. By Elizabeth B. Hurlock. New York & London. 1942.

3 - Report of the consultative committee on Infant and Nursery Schools 1933.

4 - Report of The Consultative commitiee on The Primary School. London 1931.

5 - Foundations of psychology. Edited by Edwin Boring & Others. 1948.

6 - A Manual of psychology. By G. F. Stout. 5 Th Edition, 1938 .

7 - Social development In Young children. By Susan lsaacs. London, 1933.

8 - psycho - Analysis For Parents and Teachers . By Anna Freud. (The English Translation) .

9 - Education Through Art . By Herbert Reed .

(ثانيا) مراجع فرنسية:

1- L' lntelligence Pratique Chez L' Enfant . (Observations et Expériences.) Par André Rey.

2- Les Parents Difficiles . Conférence par . Dr . Ziwer

(ثالثا) مراجع عربية:

١ – الحضانة: تأليف سوزان إيزاكس وترجمة سمية فهمي.

٢– أساليب التفكير: تأليف عبد المنعم المليجي.

٣– كيف يعمل العقل: فصل مشاكل نمو الأطفال، إيمانويل ميلر وترجمة الدكتور رياض عسكر.

٤– مقال الشعور الديني عند الطفل: عبد المنعم المليجي عدد يونيو ١٩٤٧ في مجلة علم النفس.

٥– أسس الصحة النفسية: للدكتور عبد العزيز القوصي.

٦– مبادي علم النفس العام: للدكتور يوسف مراد.

٧– مبادئ علم النفس التربوي. للدكتور أحمد زكي صالح.

الباب الثالث

أزمة المراهقة

الفصل الأول

الفتى المراهق

المرحلة السابقة مرحلة هادئة تمتاز بالاتزان الوجداني، ذلك الاتزان يوفر للطفل فرصة رائعة للنشاط الجسمي، والتحصيل الدراسي، والاتصال الاجتماعي للطفل في سن التاسعة مثلا ماض مع تيار الحياة الاجتماعية في يسر، مندمج في مجتمع الأطفال يشاركهم العمل واللهو، وفي العالم الخارجي يستطيع خفاياه فيصطاد العصافير والأسماك، ويطارد الفراش والحشرات، ويتسلق الأشجار.. وجملة القول أنه كائن تجريبي لا يشعر بذاته شعورا واضحا مشغول بالعالم الخارجي عن ذات نفسه وعما يجري بها من أمور، ولو شغل بنفسه فلأمر عارض وفترة وجيزة.

اكتشاف الذات:

يجلب البلوغ puberty تغيرات وتقلبات فسيولوجية عنيفة، ويصحبها تغيرات ثانوية تطرأ على مختلف أعضاء الجسم، فتنمو على نحو يخلو في بادئ الأمر من التناسق والتوازن، هذا الاضطراب الجسمي يوجه انتباه الطفل إلى جسمه، فيشرع بتأمله ويساوره القلق إزاء هذا التغير الذي يراه أمرا غير منتظم. وينجم عن البلوغ الجسمي أو يصاحبه تبدل يطرأ على حياة الطفل الوجدانية والعقلية: انفعالات عنيفة متقلبة،

حماسة زائدة، خجل بصدد نموه الجسمي الذي يظنه مرضا أو شذوذا، إحساس شديد بالذنب يثير انبثاق الدافع الجنسي على نحو صريح، أحلام فاضحة وخيالات متطرفة وأماني جديدة، عواطف غريبة كالحب والوطنية والتدين، أسلوب جديد في التفكير ونزعات نقدية وشكوك لم تساوره من قبل.

هذا الاضطراب النفسي يجذب انتباه المرء إلى نفسه، كما جذب الاضطراب الجسمي انتباهه إلى جسمه. وهكذا يكتشف عالما جديدا غير العالم الخارجي الذي استغرق جل اهتمامه في الفترة السابقة، عالما غريبا زاخرا بالمشاعر المتضاربة والانفعالات المصطرعة، والعواطف العنيفة، والأفكار الجديدة، "دوامة" تتوسط حياته وتجذبه إليها قسرا فيغرق في خضمها، يتأملها بمعزل عن الحياة الاجتماعية. وهو – حالما يكتشف ذاته هذه ويتأملها – يحس غرابتها وشذوذها عن المجتمع؛ فينطوي على نفسه، أو يندفع في غمار الحياة الاجتماعية من وقت إلى آخر هربا من نفسه، فبرغم ما قد يبدو عليه من إقبال على الأصدقاء أو من نشاط جمعي، فما ذلك إلا من قبيل الحياة الاجتماعية الزائفة. هذا إلى أن آلاما نفسية عدة تنتاب المراهق، إذ تؤرقه حاجات ورغبات خفيفة برغم أنها جارفة، ويصدمه ما بين أمانيه وإمكانياته من بون شاسع، ويضايقه تعارض إرادته الجزئية مع إرادة المجتمع بتقاليده المختلفة. هذه الأمور جميعا تبرر اعتبارنا هذه المرحلة "أزمة" من أزمات النمو، تؤدي بحياة جديدة هي اكتمال النمو، ومثلها اضطرابات المخاض إذ تؤذن بوليد جديد. وتبدأ أزمة المراهقة بعد البلوغ الجسمي بقليل، أي حوالي

الرابعة عشرة من العمر لدى البنين وقبل ذلك بعام لدى البنات، وفيما يلي نفصل عناصرها.

الرومانسية :

تتميز الروح الرومانسية romantic كما ظهرت في تاريخ الفكر بأمور ثلاثة: أولها الاهتمام بتحليل الذات ووصف المشاعر الذاتية. وثانيها حب الطبيعة حبا يبلغ حد العبادة أحيانا. وثالثها التمرد على الأوضاع القائمة والتقاليد الموروثة، ومن ثمة على المجمتع بوجه عام. وكل هذه الأمور تغشى حياة الفرد بغلالة من الحزن والشجن. ويزداد هذا الحزن والشجن كلما أمعن الفرد في عزلته عن المجتمع، وتفانيه في الطبيعة. وكلما ازداد تعاطفا مع الطبيعة، زاد شعوره بالخصومة مع المجتمع.

المذكرات الخاصة:

هذه الأمور التي يتكون منها جوهر الروح الرومانسية في تاريخ الفكر تجدها واضحة بينه في حياة المراهق إبان سني الأزمة. فاكتشافه لذاته، سرعان ما يولد في نفسه الرغبة في تحليلها وتأمل ما يجري فيها من أمور. وقد يعمد إلى تسجيل خواطره، ووصف حالاته النفسية في مذكرات خاصة؛ فكتابة المذكرات الخاصة ظاهرة نفسية من أهم الظواهر دلالة في حياة المراهق، هي مظهر لعزلته ولقدرته على التحليل الذاتي، ولرغبته في الهرب من القلق النفسي.

وقد تبدأ هذه الظاهرة بعد الثالثة عشرة بتسجيل الحوادث اليومية، الأمر الذي يدل على اعتزاز المراهق بنفسه، واهتمامه بكل تصرف من تصرفاته. ثم تزداد قدرة المراهق على التحليل الذاتي حتى نراه في الخامسة عشرة يصف مشاعره وقد لا يبدأ الكتابة من تلقاء نفسه، بل يدفعه إلى ذلك خبرات خاصة كالوقوع في حبه الأول، أو كارثة تحيق به كالرسوب في امتحان أو وفاة عزيز، أو كالتنبه فجأة لجمال الطبيعة. هنالك يحس حاجة إلى تناول القلم لإنشاد هذه المشاعر الجديدة.

وكثيرا ما تكون المذكرات بديلا عن صديق، يبثها المراهق أشجانه، ويدلي لها باعترافاته تخففا من شعوره بالذنب، ويبوح لها بآماله ومشروعاته المستقبلة؛ فهي إذن وسيلة للتنفيس ولتأكيد الذات self assertion . وهي خير امتداد للذات، ولذلك كانت عزيزة على نفس صاحبها، وكانت بالنسبة إليه ثروة عظمى ينبغي أن تصان. ولكن المراهق – برغم اعتزازه بقيمتها – يخجل خجلا شديدا من بعض مضمونها، فالإحساس بالذنب يمد جذوره فيها. ولذلك بعيدا أحيانا إلى استخدام رموز يبتكرها لتسجيل الأمور التي يخشى أن تكشف أو يكتفى بالتلميح دون التصريح حتى لا يستطيع غيره أن يتبين مقصده.

هذه السرية ظاهرة شائعة بين المراهقين، وتبدو بوضوح في مذكراتهم على وجه الخصوص؛ فالمراهق يعتز بأسراره الخاصة ويستحي منها في نفس الوقت، ولا يبوح بها لغير صديق يثق به ثقة تامة، وإلا فلقصيدة ينظمها، أو تأملات يسجلها، أو مذكرات يكتبها. وهو لا

يسمح لأحد أن يطلع على المذكرات الخاصة إلا بعد أن يتعدى مرحلة المراهقة ويصبح رجلا ناضجا.

وقد كتب أحد المراهقين على مذكراته العبارة التالية "خاص، يحرق عند وفاتي"، وكتب آخر: "لا يقرأ إلا بعد مماتي"، وشكا إلي أحدهم اطلاع أحد إخوته على طرف من مذكراته، وعد ذلك اعتداءً أثيما على ملكية خاصة، وكان ذلك الحادث بمثابة كارثة حلت به وتركت في نفسه أثرا سيئا حتى جاوز أزمة المراهقة..

كل هذه الأمور تجعل للمذكرات الخاصة للمراهقين أهمية كبرى لا من حيث هي ظاهرة نفسية فحسب، بل ومن حيث هي منهج علينا أن نستخدمه في دراسة هذه الفترة من حياة الفرد. ولا شك أنها منهج علمي يفوق أي منهج آخر، لأنه ليس أمرا مستقلا عن الظاهرة المدروسة: هو منهج وظاهرة مدروسة في آن واحد، فشأنه ليس شأن المناهج الآخرى التي تبعد عن الظاهرة المدروسة بتحليلها وتشريحها، أو تفقدها حيويتها وديناميكيتها لبعدها عنها، إنما هو متصل بصميم الظواهر المدروسة محتفظ بحرارتها. في كل سطر من سطور المذكرات الخاصة تحس بحرارة الانفعالات، وعنف الغضب، والجهاد العنيف للرغبات المحظورة، والسعي الحثيث لإثبات الذات، ويشع من صفحاتها الآلام المعذبة، والمخاوف، والسخط على المجتمع، ونلمس في بعض كلماتها رقة عاطفية متناهية، وحساسية لأتفه الأحداث. والخلاصة أن المراهق يحيا بكل قواه في كل سطر من سطور المذكرات.

على أن صعوبات تعترضنا أهمها السرية التي يلجأ إليها المراهق خاصة حينما يكون بصدد أهم الأمور، ومنها توقفه لفترات طويلة عن تسجيل أى شئ في مذكراته، ومنها الخطأ الذي قد نقع فيه نحن حين نبدأ في تحليل المذكرات، إذ غاليا ما يكون ذلك من خلال أنفسنا فنشتط ونحمل الأقوال ما لا تحتمل. أما عن السرية، فنستطيع اختراق حجبها باطلاعنا على ما كتب المراهق من موضوعات عامة أو قصائد أو قصص بل والرسوم؛ فبشئ من الجهد نستطيع أن نكشف في ثناياها ما حاول إخفاءه. وأما عن توقف المراهق، فهو ظاهرة جديرة بالتفسير إذ غالبا ما يكون ذلك مؤديا لأمور هامة كالقلق الزائد الذي يعجزه عن أداء أي عمل. وأما عن الخطأ في التفسير، فمرجعه إلينا، ويحسن أن يكون رائدنا في البحث الحذر والحيطة.

هذا ولا يخفى أن السيادة اليوم أصبحت لمبدأ التحليل النفسي الذي يتجنب التعميم، ويعتبر كل فرد حالة فريدة في نوعها، وأقرب تصرفات المرء وأقواله إلى دوافعه الحقيقية ما صدر على نحو تلقائي. وكذلك كان التداعي الحر والأحلام في نظر المحللين النفسيين السبيل إلى الكشف عن الدوافع الكامنة. ولما كانت المذكرات الخاصة تصدر عن المراهق على النحو تلقائي، ولما كانت تتعدل وتتبدل تبعا لتعدل نفسيته وتبدلها، أمكن أن تحقق – إلى حد ما – وجهة نظر التحليل النفسي، فتكون خير دليل على الحركة الديناميكية النفسية، مدها أو جزرها، عنفها أو هدوؤها. ولا شك – فضلا عن ذلك – أن المريض نفسيا إن كان من كتاب المذاكرات كان ذلك من حسن حظه فستنضاف

إلى قيمتها المنهجية العلمية حينئذ قيمة علاجية يدرك أهميتها الأطباء النفسيون.

ولست أغفل بطبيعة الحال قيمة السير الخاصة (auto - biographies) التي يكتبها بعض المؤلفين في سن متأخرة ويعرضون فيها لمشاعرهم وخواطرهم وتصرفاتهم في فترة المراهقة، فتلك السير أضعها في مرتبة علمية موضوعية تلي مرتبة المذكرات المكتوبة إبان المراهقة، وتعلوا على مرتبة كتب علم النفس النظرية التي تستند في دراستها لشتى مراحل النمو إلى آراء ونظريات السابقين، أو تعمد إلى تعميمات مخلة قد تغفل كثيرا من الدقائق، وتتحظى كثيرا من التفصيل الواقعية المهمة، جريا وراء التجريد والإغراب العلمي.

وإني لأومن فضلا عن ذلك بضرورة إقامة سيكولوجيا محلية هدفها دراسة نفسية المراهق في مصر إذ لها مقوماتها الخاصة التي تجعلها مختلفة إلى حد كبير عن نفسية الأوربي أو الأمريكي كما تبدو لنا من كتب علم النفس الغربية. وأعتقد أننا لو سعينا في هذا المضمار، واتجهنا هذا الاتجاه المحلي فسوف نفيد فائدة كبرى هي أن نقدم لرجال التربية والصناعة والاجتماع الأساس العلمي الذي يبنون عليه مشروعاتهم المختلفة، من تربية وتوجيه مهني وغير ذلك من مشروعات يتوقف نجاحها على الفهم الواقعي للنفوس المصرية التي تتعامل وإياها.

وكثيرا ما ضللنا الطريق، حين تصدينا لهذا المشروع أو ذلك مستندين إلى الدراسات الغربية، فطبقنا مبادئ استخلصها أصحابها من واقع يختلف تمام الاختلاف عن واقع الأمور في بلادنا.

وإنا إذ نفعل ذلك لا نخدم البحث العلمي في مصر فحسب بل ونساهم مساهمة قيمة في تقدم العلم العالمي، بما نعرض من جوانب قد تخفى على علماء الغرب لبعدهم عن بيئتنا وظروفنا.

أي قراءة عابرة لكتابات المراهقين تكشف لنا عن تلك الروح الرومانسية ذات الطابع الحزين، فهذا مراهق يلخص متاعبه في كلمات قلائل مكتوبة على النحو التالي: "روح ثائرة – قلب طاهر – نفس قلقة – الآمال – والشباب – والمجد كلها تضطرب في الأعماق، فتثير القوة والأحاسيس والأحزان، في خليط مضطرب منطو في قرارة النفس الأبية المعذبة الساذجة". يقول "النفس الأبية المعذبة" ولو رجعنا إلى حياته في تلك الفترة وجدناه ناعما بحب أهله ناجحا في دراسته، موفقا في علاقته مع الناس، سالما من الكوارث. ومع ذلك فهو يصف نفسه بأنها معذبة. ذلك أن العذاب ليس ناتجا عن ظروف خارجية، ولكنه نابع من الذات نفسها وما يجري فيها من أمور غريبة عليه تبدو من قوله: "تضطرم في الأعماق فتثير القوة والأحاسيس والأحزان في خليط مضطرب".

ولعلنا نجد تفسيرا لأحزانه، نستشفه من كلمات: "الآمال، الشباب، المجد". أما الآمال فأماني عسيرة التحقيق، يقف دونها قصور إمكانياته

المحدودة، والمراهق شديد الطموح، ولكنه ضعيف الإمكانيات فضلا عن أنه لا يقر بالعجز ولا يوازن بين ما يود أن يكون وما يمكن أن يكون وإزاء ذلك فإن أي معارضة من البيئة المحيطة به، كحرمان من رحلة بعيدة، أو عدم إجابته لمطلب مالي ضخم إلخ.. يثير حنقه على المجتمع بأسره، ويعتبر مسئولا عن أي حرمان يشعر به. ومن هنا تتردد في مذكرات المراهقين وكتاباتهم عبارات عدائية قبل المجتمع فذلك مراهق يقول (ولعل ذلك كان في أعقاب صدمة في صداقة أو حب):

"اليوم يتفتح ذهني الطفل عن أشياء ما كنت أدركها، فأعلن عن عزمي ألا أحسن الظن بنفوس قد تنطوي على أشياء تغشى الفطرة الإنسانية وتحليلها صورة براقة، قد توحي لنا بكل طبيعة خبرة، وما هي في الحقيقة إلا نتاج فاسد للمجتمع الذي تتحطم على مظاهرة الكاذبة كل فطرة نقية خيرة". ويقول في موضوع آخر:

"لقد فهموا هدفي، فأرادوا الحيلولة بيني وبينه"، ويكتب المثل التالي وهو خير معبر عن شعوره الخاص: "إن التينة اليانعة تختنق بين العوسج"! أما التينة اليانعة فيعبر بها عن نفسه، وأما العوسج الخانق فهو المجتمع. وهذا مراهق لا يذكر كلمة مجتمع إلا أضاف إليها "القاسي الذي لا يرحم" وآخر يقول: "مجتمع المجرمين"، وثالث يشير إلى "البشرية الحمقاء"، و"صخرة المجتمع العاتية"

وواضح أن توهم المراهق معاداة المجتمع له، وتربصه به الدوائر، ليس إلا انعكاسا لشعوره هو نحو المجتمع. فظاهرة "الإسقاط" projection اللا شعورية أوضح ما يمكن في هذه المرحلة من الاضطراب الوجداني.

أما كلمة "الشباب" فيتمثل فيها أمران: الأول الشعور بإلحاح الدافع الجنسي، وغير ذلك من الدوافع العدوانية التي تتطلب الإشباع وتبغي الانطلاق، لكن التقاليد المرعية والحس الأخلاقي في نفس المراهق، يكبت هذه الدوافع أو يردعها. وينجم عن ذلك الأمر الثاني، وهو ازدياد الشعور بالذنب sense of guilt زيادة كبيرة. وهكذا كانت كلمة "الشباب" ملخصا لمتاعبه وتعبيرا مقنعا عن الصراع الذي يحتدم في نفسه بين الدوافع المحظورة وبين الوازع الأخلاقي أو الديني.

وقد حدثني شاب في نهاية مرحلة المراهقة أنه ما أن اكتشف بلوغه الجسمي، وما صحبه من أحلام لا أخلاقية، وراوده من رغبات "غير بريئة" حتى انتابه "اشمئزاز من نفسه" واستبد به "خوف عجيب" نشأ عن اكتشافه أنه ينطوي على نفس "دنيئة". ويضيف أخيرا أن "أشد ما كان يؤلمني في ذلك الحين: يقيني التام بأنني لست مسئولا عن ذلك". أجل، إن المراهق يشعر بالذنب دون أن يرتكب أي ذنب في كثير من الأحيان، وعدم ارتكابه للذنوب وما يتذرع به من صلوات وصوم وتعبد زائد قد يصل إلى التصوف، لا يقلل من حدة الشعور بالذنب، فتغشاه الحيرة، وتساوره المخاوف من ذلك "الشيطان" الملازم له والطامة الكبرى إن

عمد صاحبنا إلى وسيلة غير مشروعة لإشباع الدافع الجنسي، كالعادة السرية مثلا، حينئذ تغشاه الهموم ويعذبه الندم، وبعد أن كان الشعور بالذنب لأمر انتواه يضحي يقينا لذنب جناه.

أما الكلمة الثالثة "المجد" فتعبير عن طموحه الفائق لأماني قد تكون مستحيلة التحقيق. ولهذه الكلمة سحر غريب في نفس المراهق الذي يوفر الشعور بالنقص، ويسعى – من ثم – للتعويض وتأكيد الذات عن أي طريق فهو مشتت الجهود، موزع النشاط: يبدأ عملا معينا في نشاط زائد، ويتحول عنه إلى عمل مغاير له تماما فيستغرق فيه وهكذا يبذل جهودا كبيرة لا تتجه نحو هدف محدد، وقد يتكاسل عن كل نواحي نشاطه، وينتبذ مكانا قصيا حيث يستسلم لأحلام اليقظة ينعم فيها بالعظمة الموهومة والمجد الخيالي والحبيبة المرتجاة.

هذا النشاط المشتت نلمسه من ذكرة مراهق عضو في جمعية دينية إسلامية، دون أن يمنعه ذلك من الاشتراك في نشاط جمعية مسيحية برغم تحمسه الزائد لدينه. ذلك أن النشاط الديني في محيط جمعيته، والنشاط الثقافي أو الرياضي في محيط الجمعية المسيحية، كلاهما وسائل للتعبير عن ذاته ومنافذ لطاقته النفسية. وهو يقبل على قراءة الأدب، ويرتاد دور السينما أربع مرات في أسبوع واحد، ويقرأ روايتين من روايات الجيب في يوم واحد، ويصوم يوما من أيام الأسبوع، ويشترك في رحلة خلوية في نفس الأسبوع، ويلقي في جمعية ثقافية هو عضو فيها بحثا عن كهربة خزان أسوان. كل هذا النشاط المبعثر، المتغابر في

طبيعته، يتم في أسبوع واحد يعقبه توقف عن الكتابة أسبوعين كاملين، ولا يستطيع أن يسجل من أمره طوال هذه المدة غير عبارة واحدة هي "ركود عام" التي نترجمها إلى التعبير السيكولوجي الفني التالي: " inhibition "

إلى هنا أكون قد تحدثت عن عنصرين من عناصر الروح الرومانسية في حياة المراهق وهما: الرغبة في تحليل الذات، والتمرد على المجتمع. ولا يبقى غير الحديث عن الهيام بالطبيعة: يبدو كما لو كان المراهق قد اكتشف الطبيعة فجأة في مطلع المراهقة، فهو يقبل عليها ويرى معالمها مختلفة تمام الاختلاف عنها حين كان طفلا؛ ففي كل مظهر من مظاهر الطبيعة معنى جديد يكشفه المراهق، معنى يتصل بوجدانه اتصالا وثيقا. وعندي أن الهيام بجمال الطبيعة ليس إلا الوجه الثاني للهيام بالذات والرغبة في تحليلها، وذلك أن تحليل الذات التي اكتشفها المراهق فجأة يتطلب العزلة والبعد عن الناس، الأمر الذي لا يحققه إلا قضاء الساعات خارج المدينة في حديقة شاسعة، أو غابة كثيفة أو على شاطئ بحر ثائر الأمواج، أو في صحراء ممتدة، كل هذه البقاع لها جاذبية خاصة فهي الصديق الذي يغني عن المجتمع "الظالم الذي لا يرحم" و"البشرية الحمقاء"، و"صخرة المجتمع العاتية".

وقد يكتفي المراهق بمشاهدة جمال الطبيعة ويطلق لخياله العنان، وقد يتناول الريشة ليسجل مشاهدها إن كان ذا قدرة فنية، وقد يمسك بالقلم ينظم القصيدة أو يسطر الوصف المطول. وطبيعي أن يكون إنتاجه في هذه المرحلة إنتاجا ضحلا ولكن قيمته السيكولوجية لا يعوزها العمق.

يقول مراهق: "جمال الطبيعة، سحر الكون، تعاطف الأرواح، كلها ستثير في نفسي أسعد الذكريات وأجمل أحلام الشباب، حين تعز الأحلام، ولا يبقى لي من أمل سوى الموت".. وهذا مراهق آخر في السابعة عشرة من عمره يصف الجنة كما يتخيلها شاب مشبوب العاطفة وصفا فيه تصوير فني بارع، وغزل رقيق، وأمان حلوة، ورغبات مستعرة. يقول: "أتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها، وسورت بأشجار الصنوبر والزيزفون، وقف على أبوابها ملائكة قامت على حراستها لتمنع دخول الآثمين. أما أرضها فقد فرشت بالحصباء، وانسابت في وسطها الأنهار، وعلى شواطئها نمت أشجار الفاكهة. فهذا تفاح وهذا عنب، وذاك نخل ورمان، وهناك أشجار الزيتون ذات الطلح المنضود والظل االممدود، فيها كل ما تشتهي ذواتا أفنان. فيها الورد يعانق الياسمين. وفيها الفل يضحك للقرنفل، وفيها عيون من لجين، تشخص بأحداق من الذهب، قامت على قضب من الزبرجد – فيها كل شئ وكل شئ فيها، ولقد سبى لي منظر الحور العين، يخطرن بين هذه المناظر الأخذة بالقلوب، في ثياب لم ترها عيني من قبل، وفي قدوة أسطوانية، وفي وجوه خلتها بدورا في سماء خيالي. أما نحورهن فغير معطلات بل زانتها عقود الجمان. أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الأسورة جمالا، وأكسبتها رونقا وبهاء. نعم تخيلتهن يخطرن في مشية لعل النعامة قلدتها. هذه هي الجنة كما تخيلتها – نعيمها دائم وسعادتها مقيمة".

التمرد :

لا يكتفي المراهق في عكوفه على ذاته بتسجيل المذكرات أحيانا، بل يبدي ميلا ظاهرا للقراءة، ولكنه يتخير من الكتب ما يعينه على كشف أسرار نفسه، أو على حل مشكلاته النفسية، أو ما يقدم له الأجوبة الشافية على الأسئلة الفلسفية التي تعرض له بخصوص الوجود ونشأته، والإنسان ومصيره، والخالق وحقيقته؛ فهو يفضل القصة العاطفية على قصص المغامرات التي تروق الطفل قبل سن المراهقة، ويؤثر القصيدة الشاعرية على الوصف الواقعي.

قراءات المراهق إذن تعزز تأملاته، وتزيده إحساسا بالانفصال بين عالمه النفسي والعالم الخارجي. وينضاف إلى عامل القراءة عامل الصداقة أو بالأحرى الحب الذي يغمره بفيض من المشاعر الحادة تهزه هزا عنيفا لما تنطوي عليه من جدة وغرابة، وما يمازجها من حزن وخوف وكبت، وأحلام لذيذة وأمان جميلة. أضف إلى ذلك عامل يقظة التفكير الشخصي، إذ يقف المراهق من الكون موقف التساؤل والبحث والنقد، لا يعنيه أن يكتشف حقائق الأمور بقدر ما يعنيه أن يبحث عنها. هذه العوامل جميعا تذكي تأملاته الذاتية، وبالتالي تهديه إلى ما تنطوي عليه نفسه من طاقة هائلة، وإمكانيات شاسعة، فلا يلبث تأمله لذاته أن يستحيل إلى إعجاب بها يبلغ حد الزهو والشعور بالتفرد والتميز، وذلك ما جعل الكاتب الفرنسي "موريس ديبيس" يسمي مرحلة المراهقة "أزمة الأصالة". ذلك أن العكوف على الذات – وإن كان يشعر المراهق

بالوحدة والغربة – ومن ثمة كان الحزن والشجن، فهو يشعره في نفس الوقت بقيمته الذاتية، ومن ثمة كان الزهور والغرور.

هنالك يرى المراهق نفسه جديرا بالوقوف من المجتمع موقف النقد. يمتحن نظمه وعقائده وتقاليده، ويفكر في رأي أسرته فيه، ومعاملتها له، وغالبا ما تكون على عهده بها، غير آبهة به، ولا مقرة برجولته وحقوقه كشخص ذي قيمة خاصة. ويغيظه عجزه عن تحقيق آماله العريضة، ومشروعاته الضخمة، وهو لا يرى هذا العجز راجعا إلى قصور إمكانياته وضآلة قدراته إن قورنت برغباته، إنما يراه راجعا لعقبات تضعها الأسرة في طريقه، أو يضعها المجتمع على العموم. فتكون النتيجة أن شعوره بالتميز من البيئة يصبح في نفس الوقت شعورا بعدم الوفاق بينه وبينها. ومن هنا تحتدم في نفسه الرغبة في تأكيد ذاته، تأكيدا يتوقف شكله على إمكانيات المراهق من ذكاء وقدرة على التكيف، وعلى موقف البيئة منه، ولكنه في جوهره تمرد على المجتمع خفيا كان أو صريحا، تمرد قد يؤدي أحيانا إلى عواقب وخيمة، ولكنه في كل حين وسيلة المراهق إلى التكيف في الطور الجديد، وخطوة لا بد منها تؤدي في النهاية إلى طور النضج واكتمال النمو النفسي. ويكون التمرد على الأسرة، والمدرسة، والدين، والتقاليد، والدولة، وأحيانا على الإنسانية جمعاء، وأغرب من كل هذا تمرد المراهق على نفسه كما يحدث في حالات الرهبنة والانتحار.

التمرد على الأسرة:

لا أقصد بالتمرد تلك الخلافات الناجمة عن تعارض رغبات الفرد مع إرادة الأسرة في الظروف المعتادة، فذلك أمر قد يوجد على أشده إبان الطفولة، ولكنني أقصد به تلك الخلافات التي قد لا يكون لها مبرر من تصرفات الأسرة، لأنها ناجمة عن سعي المراهق الخفي إلى التحرر من نزعاته الطفلية، وفض الروابط الوجدانية القديمة التي تفرض عليه أن يكون تابعا للوالدين. تمرد المراهق إذن هو المظهر الخارجي لمحاولة التحرر من التبعية الطفلية، تحقيق الاستقلال الوجداني الذي هو غاية التطور النفسي وسمة النضج واكتمال النمو.

إلى هذه الغاية يوجه المراهق طاقته النفسية على غير وعي منه، فلا عجب إذن أن يكون تمرده على أقرب الناس إلى قلبه، وأشدهم عطفا عليه طالما هو يستشعر أن هذا العطف قيد وجداني يعرقل التقدم إلى الغاية المرجوة، ولا عجب أن يكون شعور المراهق نحو الأب أو الأم – أو من يقوم مقامهما مزيجا من الحب والعدوان، أي مصدر الصراع نفسي أليم لا يخلو من الشعور بالذنب الناجم عن الرغبات العدوانية تجاه أناس بذلوا له الحب وقدموا الرعاية وثم صراع آخر بين رغبتين متناقضتين: أولاهما الرغبة اللا شعورية في الركون إلى دعة الطفولة وما يحظى به المرء فيها من رعاية وحب وتحرر من التبعة، وثانيتهما: التطلع إلى التحرر والاستقلال وما ينجم عنهما من نضج. وسعيد المراهقين من يجد في السلطة التي يتمرد عليها مبررا لتمرده، كالقسوة أو الإهمال لشأنه، فهو

حينئذ بمنجاة من الشعور العنيف بالذنب، أو من يجد من الأسرة عونا على توجيه طاقته النفسية وجهة إنتاجية، وعلى التحرر في غير عنف من التبعية الطفلية.

تمرد المراهق على السلطة العائلية لا يرجع إلى أسباب في العائلة ذاتها، بقدر ما يرجع إلى الأسباب النفسية التي تبرز في مرحلة الانتقال من الطفولة إلى النضج، وقد تكون أحوال الأسرة طيبة، والظروف ملائمة للمراهق مما يقلل حدة التمرد فلا يظهر في شكل إيجابي صريح، دون أن يعني ذلك انعدام عنصر التمرد، فقد تنطوي عزلة المراهق وإعراضه عن أي نشاط اجتماعي، على تمرد سلبي، واحتجاج صامت. وقد لا يجد سببا يدعوه إلى الثورة على الأب إن كان صدوقا متفهما، فيبقى على علاقته الهادئة به، مما قد يشعر بانعدام التمرد، ولكن نظرة فاحصة تبين عنه في شكل مقنع من ذلك ما لحظته على أحد تلامذتي إذ كانت علاقته بأبيه على خير ما يرام، وموقف الأب منه موقف الصديق لا موقف السلطان. وكان الأب طبيبا، فلما حصل الابن على شهادة التعليم الثانوي بتفوق يجيز له الالتحاق بكلية الطب التي يحلم بها جميع طلبة القسم العلمي، إذ به يرفض رفضا باتا – رغم إلحاح أبيه وأساتذته – الالتحاق بكلية الطب، ويسخر من مهنة الطب، ويعمد إلى الالتحاق بكلية الزراعة شأن غيره ممن لم يسعدهم الحظ فالتحقوا بها رغما عنهم. وقد لا يتمرد المراهق على الأب أو مهنته، فيحول هذه النزعة العدوانية إلى ما يعتنقه الأب من عقائد ويخضع له تقاليد.

وإن القسط الأكبر من سورات الغضب التي تعانيها الأسرة من أبنائها في سن المراهقة، تثيره أسباب في غاية التفاهة: تأخر موعد الطعام، إصرار المراهق على أن يستذكر دروسه في أفخم حجرات المنزل دون مراعاة للنظام، حتى إذا اعترض عليه عد ذلك من جانب الأسرة عنتا واعتداء على حقوقه، وغير ذلك من أمور لا تتناسب مع عنف ثورته. كل شئ في المنزل مصدر ضيق: الأب متحكم، الأم ظالمة، الإخوة غيورون، والحقيقة أن الابن ديكتاتور ناشئ بحكم التوتر النفسي الذي ينتابه في هذا الطور، والديكتاتور يقنع بأية غلطة كي ينفس عن النزعة العدوانية، بل إن تسامح الأب، أو عطف الأم، قد يصبح مثارا لغضب المراهق وحنقه. وقد عرفت مراهقا ينحو باللائمة على أمه المتحكمة، وينعي عليها ظلمها لأبيه، ولكنه في نفس الوقت دائم الثورة على أبيه لضعفه ورقته، وقد بلغت العلاقة بينه وبين والديه أشد حالات السوء، وكادت في كثير من الأحيان أن تفضي إلى عواقب وخيمة نظرا لعدم استعداد الأسرة لتفهم مشكلة الابن، ولم يهدئ حدة هذه الثورة غير مرور الأعوام، واهتداء الابن إلى منصرفات أخرى لطاقته النفسية الهائلة، ونزعاته العدوانية المستفزة.

ولا تخلو مذكرة أي مراهق عمد إلى تسجيل حالاته النفسية، من نزعة التمرد هذه على أسرته، مع تفاوت في مثيراتها وحدتها ومدى ما تنطوي عليه من صواب. وفيما يلي أقتطف بضع فقرات من مذكرات الدكتور طه حسين عن موقف له مع والده في هذه الفترة من حياته (في الثالثة عشرة من عمره) حين عاد في أجازته من الأزهر، وكان يصور له

اعتداده بنفسه أن يقابله الأهل والأقارب بكل إجلال كما كانوا يلقون أخاه الشيخ من قبل، ولكن القوم لاقوه من حيث هو غلام صغير، دون أن يفطنوا إلى التطور الذي يجري في داخلية نفسه فيصور له أنه أصبح شيخا ينبغي أن يحظى بما يحظى به شيوخ الأزهر من حفاوة وترحيب:

"..... وكذلك أضيع على الصبي ما كان يدور في نفسه من الأماني، وما كان يقدر من أنه سيستقبل كما كان يستقبل أخوه الشيخ في حفاوة، واستعداد عظيم.."

"ومضت الحياة بعد ذلك في الدار والقرية كما كانت تمضي قبل أن يذهب الصبي إلى القاهرة ويطلب العلم في الأزهر. كأنه لم يذهب إلى القاهرة، ولم يجلس إلى العلماء ولم يدرس الفقة والنحو والمنطق والحديث، وإذا هو مضطر كما كان يضطر من قبل إلى أن يلقى سيدنا بالتحية والإكرام ويقبل يده كما كان يفعل من قبل، ويسمع كلامه الفارغ الكثير كما كان يسمعه من قبل. وإذا هو مضطر إلى يذهب بين وقت وآخر إلى الكتاب لينفق الوقت، وإذا التلاميذ يلقونه كما كانوا قديما لا يكادون يشعرون بأنه غاب عنهم، ولا يكادون يسألونه عما رأى أو سمع في القاهرة، ولو قد سألوه لأخبرهم بالكثير.."

"وقد استقر إذن في نفس الصبي أنه مازال –كما كان قبل رحلته إلى القاهرة – قليل الخطر ضئيل الشأن لا يستحق عناية به ولا سؤال

عنه. فآذى ذلك غروره وقد كان شديدا، وزاده ذلك إمعانا في الصمت وعكوفا على نفسه وانصرافا إليها.

"ولكنه لم يكد يقضي أياما بين أسرته وأهل قريته حتى غير رأي الناس فيه ولفتهم إليه، لا لفت عطف ومودة ولكن لفت إنكار وإعراض وازورار. فقد احتمل من أهل القرية ما كان يحتمل قديما يوما ويوما وأيام، ولكنه لم يطق على ذلك صبرا، وإذا هو ينبو على ما كان يألف، وينكر ما كان يعرف، ويتمرد على من كان يظهر لهم الإذعان والخضوع. كان صادقا في ذلك أول الأمر فلما أحس الإنكار والازورار والمقاومة تكلف وعاند وغالى في الشذوذ. سمع سيدنا يتحدث إلى أمه ببعض أحاديثه في العلم والدين، وببعض تمجيده لحفظه القرآن وحملة كتاب الله، فأنكر عليه حديثه ورد عليه قوله ولم يتحرج من أن يقول هذا كلام فارغ. فغضب سيدنا وشتمه وزعم أنه لم يتعلم في القاهرة إلا سوء الخلق وأنه أضاع في القاهرة تربيته الصالحة. وغضبت أمه وزجرته واعتذرت إلى سيدنا، وقصت الأمر إلى الشيخ (أبيه) حين عاد فصلى المغرب وجلس للعشاء، فهز رأسه وضحك ضحكة سريعة في ازدراء للقصة كلها وشماتة بسيدنا، فلم يكن يحب سيدنا ولا يعطف عليه.

"ولو وقف الأمر عند هذا الحد لاستقامت الأمور، ولكن صاحبنا سمع أباه يقرأ "دلائل الخيرات" كما كان يفعل دائما إذا فرغ من صلاة الصبح أو من صلاة العصر، فرفع كتفيه وهز رأسه ثم ضحك، ثم قال لإخوته، إن قراءة الدلائل عبث لا غناء فيه، فأما الصغار من إخوته

وأخواته فلم يفهموا عنه ولم يلتفتوا إليه، ولكن أخته الكبرى زجرته زجرا عنيفا، ورفعت بهذا الزجر صوتها فسمعه الشيخ ولم يقطع قراءته ولكنه مضي فيها حتى أتمها، ثم أقبل على الصبي باسما يسأله ماذا كان يقول! فأعاد الصبي قوله. فلما سمعه الشيخ هز رأسه وضحك ضحكة قصيرة وقال لابنه في ازدراء: ما أنت وذاك؟ هذا ما تعلمته في الأزهر؟.. فغضب الصبي وقال لأبيه: نعم وتعلمت في الأزهر أن كثيرا مما تقرأه في هذا الكتاب حرام يضر ولا ينفع، فما ينبغي أن يتوسل إنسان بالأنبياء ولا بالأولياء وما ينبغي أن يكون الناس واسطة وإنما هذا لون من الوثنية.

"هنالك غضب الشيخ غضبا شديدا، ولكنه كظم غضبه واحتفظ بابتسامته وقال فأضحك الأسرة كلها: اخرس قطع الله لسانك. لا تعد إلى هذا الكلام وإني أقسم لئن فعلت لأمسكنك في القرية، ولأقطعنك عن الأزهر ولأجعلنك فقيها تقرأ القرآن في المآتم والبيوت.. ثم انصرف، وتضاحكت الأسرة من حول الصبي، ولكن هذه القصة على قسوتها الساخرة لم تزد صاحبنا إلا عنادا وإصرارا"

وينبغي ألا يغيب عن بالنا ما ينطوي عليه شعور المراهق نحو السلطة الوالدية من تناقض وازدواج عاطفي، بمعنى أنه يتمرد عليها، ويصارحها بالعدوان أحيانا، ولكنه في نفس الوقت في حاجة إلى عطفها ورعايتها، وتتضح هذه الحاجة بعد سورات الغضب حين يخلو المراهق إلى نفسه فيعض بنان الندم على ما بدر منه، أو حين يضطر إلى الرحيل

بعيدا عن الأسرة في مدرسة داخلية مثلا فيكتب للوالدين من الرسائل ما يفيض بالحب والشوق، ويستجلب الشفقة والحنان.

وهذا فتى في السابعة عشرة من عمره يفصح عن نفس الموقف الوجداني المزدوِج في قوله:

"شعوري نحو الوالدين هو شعور حب، وشعور بعدم إمكان الانفصال عنهما. إنما أشعر بشئ من الحقد والغيرة عندما لا يلتزمان العدل في تلبية مطالبنا أنا وإخوتي".. ولكن توفي والد الفتى فانتقلت السلطة إلى الأم: "كما أنه قبل وفاة والدي كان شعوري نحو أمي بالحب ضعيفا، وكنت أعتقد أنه يمكن الاستغناء عن الأم مادام الأب موجودا، ولكن تغير الحال تماما بعد وفاة والدي، فقد انتقل كل الحب والاحترام والخوف الذي كنت أكنه لوالدي إلى أمي، وأصبحت أشعر نحوها بما كنت أشعر به نحو أبي في حياته".

الهرب:

ومن مظاهر التمرد على الأسرة ظاهرة واضحة جدا بين سن ١٢ و ١٨ هي ظاهرة الهرب وطالما يكون الهرب لغير سبب. وفضلا عن كونه تعبيرا عن الضيق بالسلطة المنزلية، والتطلع إلى التحرر والاستقلال، فهو عنصر لا ينفصل عن النزعة الرومانسية العامة التي تسم مرحلة المراهقة. وقد لاحظ كثير من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية أن رغبة الهرب والرحيل إلى بعيد تظهر عند المصابين بالبارانويا والجنون المبكر

والصراع، ولكن لا يعني هذا أن كل حالة هرب هي بالضرورة حالة جنون. إنما الهرب تعبير عن الرغبة في التخلص من الضغط والتحرر من سلطة الأسرة، وتعبير عن القلق الذي ينتاب المرء في فترة المراهقة.

على أن الظاهرة لا تقتصر على حالات الهرب التي تمت فعلا، إنما ينبغي إن أردنا فهمها على حقيقتها ألا نغفل المحاولات التي لم تتم. وإن جزءا لا يستهان به من أحلام اليقظة ليتركز حول الأمل في التحرر من سلطان الأسرة والهجرة إلى عالم ناء يعيش فيه المرء وحيدا، حرا من القيود والتقاليد الاجتماعية، وهنالك من الأمور ما يقوم مقام الهرب – على نحو ما – دون الانقطاع التام عن الأسرة، من ذلك ما نلمسه لدى بعض المراهقين إذ يصرون على الالتحاق بالقسم الداخلي بمدرسة ما، أو الانتقال للعيش في منزل أحد الأقارب، أو التطوع للخدمة العسكرية على غير رغبة الأسرة كما حدث إبان حرب فلسطين الأخيرة إذ تقدم عدد كبير جدا من صغار الشبان بطلبات التطوع. كل هذه وسائل تبعد المراهق عن سلطة الأسرة وتجنبه مضايقاتها، ومن ثمة تجنبه حدة السخط الذي يكنه لوالديه عادة في هذا الطور من حياته.

يكشف الهرب عن التناقض العاطفي في موقف المراهق من الأسرة؛ فهو هارب من الضغط، ولكنه يجتر أفكارا لذيذة منها أن الإخوة يبحثون عنه في كل مكان، والأم تبكي حزنا لفراقه، والأب يسعى هنا وهناك مفتشا عنه، وقد يقرأ في الجرائد دعاء منه أن "عد ولك ما تريد"، أو "ارجع رحمة بوالدتك"، فيشعره كل ذلك بقيمته. وفي الهرب يسعد

المراهق بالعزلة التي يهفو إليها، والاتحاد بالطبيعة "ذلك الصديق الجديد"، وفيه إشباع للنهم إلى الكشف والمخاطرة. والخلاصة أنه ينطوي على جميع أماني الشباب في صورة حسية رمزية عندما يلمسون ما لهم من قيمة ذاتية.

ولكن هل يعني تمرد المراهق على الأسرة اقتلاع جذور الحب البنوي من قلبه؟ وأين ذهب الحب الذي كان يكنه طوال طفولته لأفراد أسرته؟.. لقد أسلفت أن التمرد مظهر خارجي لموقف وجداني داخلي يمتزج فيه عنصران متناقضان: أحدهما التعلق الطفلي بالوالدين، وثانيهما التطلع إلى الاستقلال الوجداني عنهما. فإن كان التمرد محاولة لتحقيق العنصر الثاني فهو لا يستبعد العنصر الأول. وهذا هو السر فيما يستشعره المراهق من خجل وندم عقب كل ثورة من ثورته كما أسلفنا، وكثيرا ما ينتج عن وفاة أحد الوالدين أن تزول الكراهية السطحية التي كان يحسها المراهق إزاء المتوفى، ويكشف عن محبة زائدة (كانت من قبل كامنة) للشخص الآخر الذي لا يزال على قيد الحياة. وهذا يفسر لنا التماسك الوجداني الذي يحدث فجأة حال وفاة أحد الوالدين، ذلك أن الوفاة كفيلة بالقضاء على أحد طرفي الصراع في كثير من الحالات وهو عنصر البغض.

الحب البنوي إذن لا يختفي ولكنه يمتزج بعنصر وجداني آخر وفضلا عن ذلك فهو حب يختلف عن حب الطفل لوالديه: لم يعد حبا أنانيا أعمى، بل يصبح حبا مصطبغا بعنصر عقلي جديد هو الحكم، لا

يبقى الأب ذلك الكائن المطلق الذي لا يعجزه شئ، ولا يدانيه أحد في قدرته، بل هو في نظر المراهق إنسان كغيره من الآدميين قابل للنقد، غير معصوم من الخطأ وتتبدى نقائصه التي كان يخفيها شعور الطفل بقدسيته. ولا تعود الأسرة موئلا مقدسا، إنما تبدو مجرد مجموعة عادية من الأفراد. هي أول مجتمع يطبق عليه المرء وظيفة الحكم، ويوجه له النقد، وهذا أمر طبيعي ما دامت الأسرة هي المجتمع الذي يتكون الفرد نتيجة الاحتكاك به احتكاكا مباشرا.

إذن فقد تداعى إيمان المراهق بأبيه، ذلك الإيمان الذي يعتبر سندا وجدانيا طوال فترة الطفولة، فكيف يتسنى له أن يواصل نموه النفسي دون هذا السند؟.. ذلك ما سنجيب عنه فيما بعد.

التمرد على السلطة المدرسية:

المدرسة سلطة جديدة هي امتداد لسطة الأسرة في وظيفة التربية التي يعافها المراهق، وبخاصة أن التعليم في المدرسة يمس على نحو خفي شعور المراهق بنقصه إذ يوفر له شتى فرص النقد والمعارضة: المدرسون وأوامرهم، اللوائح الواجبات المدرسية، وغير ذلك من أمور تفرض القيود على المراهق، وتشعره بالخضوع والنقص وإزاء سلطة لا يحتملها في هذا الطور من حياته كما كان يحتملها في الطور السابق؛ لذلك كان برما بالنظم، منتهزا الفرصة للتعبير عن تبرمه ذلك، وبخاصة إذا كان في قسم داخلي هو بمثابة امتداد لسطلة الأسرة مع زيادة القيود

إذ يفصله بغتة عن البيئة العادية، حتى أن المراهق الثائر على الأسرة لا ترضيه هذه البيئة الجديدة التي تحرمه كثيرا من متع الحياة التي لم يكن يقدرها في كنف الأسرة، وتفرض عليه مسلكا معينا، وتحجزه في مكان واحد، وتضع القيود على تصرفاته لحكمة لا يلمسها في سنه تلك المبكرة، حتى يصبح ناقوس الاستيقاظ بالنسبة إليه رمزا للعبودية.

والداخلية مهما بلغت من التسامح وتوفر وسائل الراحة والتسلية، لا يمكن أن تخلو من العيوب، يتسقطها التلاميذ في كل صغيرة تافهة، وقد تكون عيوبا أقل من العيوب التي كانوا يرزحون تحت عبثها في المنزل، ولكنها مع ذلك مثار لثورتهم. وقد يحقق المراهق تكيفا خارجيا لهذه البيئة الجديدة دون أن يقضي ذلك على الشعور بالضيق أو يمنع الشكوى والنقد. بل قد ينعم التلاميذ بأمتع الأوقات في مدرستهم الداخلية، ولكنهم مع ذلك ينتهزون هذه الفرصة أو تلك للإفصاح عن تمردهم بأية طريقة من الطرق.

وليس خافيا عنا تلك الخلافات التي تنشأ بين المدرسين وبين التلاميذ لأسباب تافهة لا يمكن أن تكون وحدها التفسير الوحيد لتمردهم، إنما التفسير الحق هو ذلك الغرور الذي يتذرع به المراهق لتدعيم ذاته، والشعور الخلفي بالخصومة بينه وبين أستاذه من حيث هو سلطة تهدد هذه الذات. وهذا شاب يعترف بهذه الحقيقة فيقص علينا حادثة من تلك الحوادث الكثيرة التي تقع بين طالب وأستاذه يقول:

"كنت دائما أنتقص من قدره كمدرس، لا أدري لذلك سببا، أهو عدم كفايته، أم عجزه عن ضبط الفصل أم هو شئ غير ذلك. وعلى كل حال فهو رجل طيب، قد يفوه بألفاظ قد تصيب تلميذا يقبل الإهانة فيمر الموقف بسلام، وقد تصيب آخر لا يحتمل مثل هذه الإهانات، وقد كنت من النوع الأخير، ولما كنت أتمتع بمركز ممتاز بين الطلبة والأساتذة، فإنني لم أقبل مرة ما وجهه إلي هذا الأستاذ من إهانة، خاصة وأنني كنت أشعر أنها صادرة من شخص لا يملأ عيني. كبرت الإهانة في ذهني، وظننت أنني إذا لم أقتص في الحال من الأستاذ فقد يقلل ذلك من قدري، فاحتججت وطلبت منه أمام الطلبة أن يعتذر، فزادني إهانة، فطلبت منه أن يرافقني إلى حجرة الناظر على قدم المساواة، فاستكبر ذلك وزاد الإهانة، ولكني خشيت أن تسوء سمعتي عند الناظر الذي كان يقدرني، فوجدت نفسي ملجما لا أستطيع رد الإهانة ولكنني قلت له باشمئزاز: إنني لا أخشاك، بل أستطيع أن أرد عليك هذه الإهانات، ولكنك تستعمل سلطتك كمدرس، ويكفيني أن هذا التصرف منك ليس من الشجاعة في شئ.."

هذا وصف دقيق لما يحدث من مواقف حرجة يتعرض لها المدرس الذي يتجاهل نفسية المراهق. ويتضح منه اعتزاز المراهق بذاته، وحساسيته الشديدة للنقد، واهتمامه الزائد بتأكيد شخصيته لا أمام اللسطة فحسب، بل أمام مجتمع زملائه الذين يعول تعويلا كبيرا على آرائهم.

وهنا يحسن أن نشير إلى أن المدرسة ولو أنها سلطة تغري المراهق بالتمرد، إلا أنه يجد في كنفها شيئا كثيرا من المتعة النفسية التي لا يحظى بها في منزله. ونخطئ إن كنا نظن أن جميع المراهقين يكرهون المدرسة، فالواقع أن أغلبهم يحبها، لا من حيث هي مكان للدرس والتحصيل، ولكن من حيث هي مكان يهرعون إليه حيث الزمالة، وحيث فرص اختيار أب روحي من بين المدرسين. فلنتحدث إذن عن عوامل رضا المراهق عن الجو المدرسي بعد أن تحدثنا عن عوامل تبرمه به.

نعلم أن ذات المراهق ضعيفة هشة، وأن أكثر ما يضايقه في هذا الطور من حياته ما يعتلج في نفسه من مشاعر النقص، خاصة وقد شرع يتخفف من روابط الوجدانية بأفراد الأسرة، ويتحرر – في خوف وإشفاق – من التبعية للأب (إن كان ولدا) أو للأم (في حالة فتاة). وفي هذا التحرر خطر كبير يهدد شعور المراهق بالأمن، ولذلك كان في أشد الحاجة إلى سند روحي يدعم الذات بدلا من الأب أو الأم؛ فهو يجد في أحد زملاء الدراسة تدعيما لذاته، ومن ثمة كانت تلك الصداقات المزدوجة التي تشيع في أوساط المراهقين، وتكون أكثر شيوعا لدى الفتيات منه لدى الفتيان، ومن ثمة كان لكلمة "تضامن الطلبة" عذوبة لدى المراهقين، وسحر عجيب يكفل لهم تماسكا على اختلاف خصالهم وعقلياتهم، ومن ثمة كانت العصابات التي تجمع بين المراهقين في نشاط موحد.

وقد سبق القول إن المراهق محب للعزلة، كلف بالشذوذ عن المجتمع، فكيف بنا نناقض أنفسنا ونعيد القول هنا إنه كلف بالصداقة المزدوجة، والانخراط في العصابات والجماعات، الحق أن ليس في الأمر تناقض، لأن المراهق إذ يندمج في هذه الروابط الاجتماعية لا يصدر عن روح اجتماعية حقة، وإنما هو يندمج فيها قلقا وسعيا إلى تدعيم ذاته؛ فالصديق ليس إلا امتدادا لذاته هو، ورئيس العصابة أو زعيم الجماعة ليس إلا ذاته كما يطمح أن تكون، والرابطة بينه وبين غيره ليست إلا رابطة التآمر ضد المجتمع. ولذلك كانت الصداقة المزدوجة تصطبغ بطابع السرية، وكانت الجمعيات والعصابات ذات نشاط عدائي موجه إلى الجمعيات الأخرى أو إلى السلطات بوجه عام، أسرة كانت أو مدرسة أو دولة.

أما عن اختيار أب روحي يحل محل الأب كسند روحي، فالمدرسة خير مكان يهيئ للمراهق فرص ذلك الاختيار. وفي الوقت الذي يوفق فيه إلى اختيار مدرس كبطل أو مثل أعلى يوحد نفسه به يزداد أمنا، وتقل ثورته على الأسرة. ولهذا التوحد أثر كبير في تطور المراهق، وتوجيه طاقته النفسية، وهو أكثر شيوعا وقوة لدى الفتيات اللائي تعمر مذكراتهن بعبارة التقديس لهذه المدرسة أو تلك، والفزع لفكرة الانفصال عنها، وسوف نعود إلى ذلك عند الحديث عن نفسية الفتاة.

* * *

تحدثنا عن تمرد المراهقين على الأسرة فالمدرسة، وبقي بعد ذلك أن نشير إشارة عابرة إلى تمردهم على المجتمع: الدين والتقاليد، والدولة نظمها ومذاهبها السياسية. والعادة أن المراهق لا يتمرد على هذه الأمور إلا في مرحلة متأخرة من المراهقة، حين يكون قد حقق قدرا من النضج العقلي، وبلغ قسطا من الثقافة، واستطاع أن يتخذ لنفسه مثلا أعلى أو زعيما واقعيا أو تاريخيا يوجه طاقته الوجدانية إليه، فيعتنق مبادئه ويعمل جاهدا لتحقيقها. وغالبا ما يكون طموحه غير متناسب مع إمكانياته، ومثاليته ممعنة في البعد عن واقع الأمور، وثقته في الأبطال أكثر حمأة مما ينبغي، والمجتمع أو الدولة غير مقرة لتصرفاته، هنالك يحدث الاصطدام فيزداد برمه بالحياة، ويحتد تبرمه إن صدم صدمة وجدانية على أثر حادث لا ينجو منه أغلب المراهقين: وفاة عزيز، فشل في حب، رسوب في امتحان، انتقال فجائي من بلد حبيبة إلى أخرى، اضطرار إلى الالتحاق بمدرسة داخلية، أزمة مالية إلخ.. فيتطور شعوره إلى إحساس بأن المجتمع ضده، وبأنه ضحية هذا العالم الظالم الذي يعمل على تحطيم عبقريته (الموهومة في أغلب الأحيان)، ينضاف إلى ذلك رغباته المناقضة للعرف، يمنعه الحياء والمثالية الأخلاقية من الإفصاح عنها، وحاجته إلى الحب والعطف، فتغشاه سحابة من الكآبة والحزن ربما تطورت إلى مرض من أمراض النفس التي تنتاب من المراهقين من لديهم الاستعداد لها.

الشعور الديني

لا تكاد فترة المراهقة تبلغ أوجها، حوالي السادسة عشرة تقريبا، حتى تكون مقدرات المراهق قد تفتحت، وذكاءه كاد يبلغ نهاية مستواه، واهتماماته interests كادت تتحدد، وقدرته على التجريد abstraction والتصور العقلي conceptualization قد بدأت تأخذ مكانها من حياته العقلية فتحرره بعض الشئ من قيود الحس وشطحات الخيال. وإلى جانب ذلك يكون قد ازداد علما بالعالم بما درس في المدرسة من علوم وفنون، وما قرأ من كتب ومجلات، وما اكتسب من العالم الكبير من قيم جديدة ممعنة في المثالية.

تستتبع تلك العوامل العقلية والوجدانية والاجتماعية نمو الثقة بالذات والتطلع إلى تقرير الذاتية، وتتضافر مع عامل خطير آخر هو النضج الجنسي على إحداث يقظة عامة في الشخصية، تفتح عام وازدهار شامل لجميع القوى النفسية: من حب استطلاع يأخذ أشكالا عدة منها الفلسفة واللاهوت والإنسانيات، ونشاط اجتماعي قد يكون خدمة اجتماعية أو كفاحا وطنيا، وقد يأخذ شكلا منحرفا كالانخراط في سلك عصابات إجرامية، وقد يأخذ شكل يقظة دينية عامة تختلف عن الاهتمام الديني لدى الطفل بما تنطوي عليه من انفعالات مضطرمة، وبصيرة أكثر نفاذا، وروح تأملية، فضلا عما تثيره من نشاط عملي (عبادة كان أو كفاحا في سبيل الله) يتفق والطابع العام لشخصية المراهق.

الحماس الديني:

أول مظهر من مظاهر اليقظة الدينية هو الحماس أو الإخلاص الديني، ذلك أن النمو الجديد الذي أصاب مختلف النواحي الفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية من شخصية المراهق، يدفعه إلى مراجعة موقفه من العالم بالإجمال ومن الدين بوجه خاص. بفحص الأفكار والمبادئ الدينية التي تلقاها في طفولته وسلم بصحتها دون القضاء على الشك الكامن في أعماق نفسه حيالها.. لم تعد معتقدات الطفولة المبسطة الساذجة، لترضي ذكاءه النابض وعقليته الواقعية الجديدة المزودة بسلاح لم يكن بحوزتها من قبل، أعني سلاح المنطق. يتحرر من الفهم الخيالي الساذج للمفهومات الدينية، ويدرك القيمة الاجتماعية للدين، ويصحب ذلك الفكرة الثواب والعقاب التي تنطوي عليها عقيدة الجنة والنار، ويصبح اهتمامه بالأعياد وغيرها من المواسم الدينية قائما على أساس معرفته لأصلها التاريخي، لا على أساس ما يستفيده منها.

على أن هذه اليقظة الدينية ليست نتيجة النفاذ المنطقي إلى حقيقة الدين وموضوعاته المختلفة، بقدر ما هي نتيجة انبعاث حاجات نفسية جديدة تبغي الإشباع والتحقق، قد يكون الحماس الديني لدى المراهق نشاطا يرضي الحاجة الملحة لتقرير ذاتيته، أو يستجيب للنزعة الاجتماعية التي تدفعه إلى المساهمة في حياة الجماعة، مثلها وتقاليدها، فيندفع في مجال الخدمات الدينية كالتبشير، والأمر بالمعروف والنهي

عن المنكر، وإقامة الصلوات والدعوات، وإحياء المواسم الدينية. وكل هذه أوجه نشاط تغلب عليها الروح الاجتماعية، وهي تختلف عن أوجه النشاط الاجتماعية الأخرى (كالرحلات، والخدمة الاجتماعية، والكفاح الوطني، والعصابات الإجرامية) من حيث الدافع اللا شعوري الأصيل، وإن اختلفت عنها في مظهرها الخارجي. ولكن قد يعتري المراهق حماس ديني من نوع آخر سلبي إذا لا يوجه نشاطه إلى خارج نفسه على شكل من الأشكال الاجتماعية المنبسطة سالفة الذكر، إنما ينطوي على نفسه، وتنتابه حالات لا تختلف عن حالات الملانخوليا، فيها غيبوبة وإغراق في أحلام اليقظة، وكآبة متسلطة، وصلوات مستمرة تنتزعه من الانخراط في سلك المجتمع والمساهمة مع أقرانه في نشاطهم السوي. هذا النوع المنطوي على نفسه من المتدينين، يكون تدينه محاولة مخفقة للقضاء على القلق النفسي وحل الصراع الذي يسم مرحلة المراهقة. فالمراهق الشاذ هنا في حرب دائمة مع طبيعته البشرية، يحاول التغلب على الدوافع والرغبات الغريزية وبخاصة الجنسي منها، تلك التي تلح عليه في هذه المرحلة الجديدة من حياته، وتلهب في نفسه الشعور بالخطيئة. وهو لا يجد مخرجا من هذا الصراع إلا أن يهب نفسه للغايات الروحية السامية، والزهد الذي هو في الحقيقة محاولة لتغطية الدوافع اللا شعورية الآثمة أو التي يعتبرها هو كذلك لأنها تتعارض مع المثل الأخلاقية التي امتصها في طفولته من التربية المتزمتة.

وليست حالات الوجد التي تحدث عنها بعض المتصوفة إلا حالة قصوى من حالات التدين المرضي، حالة هي أقرب إلى العرض العصابي

منها إلى المظهر الخلقي أو الديني. وهي حالة يحس فيها الصوفي إمحاء العالم بأكمله، فلا يعود يرى غير الله ونفسه، بل غير كائن واحد غير متميز، لا هو بالله ولا هو بالمتصوف، ولكنه اتحاد أحدهما بالآخر اتحادا عميقا تنتفي فيه الثنائية. ويؤكد المتصوف الذي خبر هذه الحالات النادرة جدا أنه أحس بإحساس يختلف عن الإحساسات العادية ولكنه إحساس أكيد لا وهم فيه.

* * *

يبدو إذن أن الحماس الديني سواء في شكله الإيجابي أم في شكله السلبي، يحقق للمراهق خلاصا من المشاكل الانفعالية الناجمة عن المراهقة: الحيرة، والقلق، والتخبط، والخوف من الموت، والتفكير في المستقبل، وثقل وطأة التجارب الغرامية – خاصة ما يبوء منها بالفشل – وازدياد التبعات التي يلقيها عليه وضعه الجديد كفرد تائه في مجتمع كبير، والمراهق إزاء هذه الحالة ملتمس لا محالة مخرجا، هل أجدر من الدين ملاذا يلوذ به؟ إنه يحقق له هربا من الواقع المؤلم بعد أن كان في مرحلة الطفولة يستمتع بالأمن، وبعد أن كان مركزا لاهتمام جميع أفراد الأسرة. وهذا الهرب من الواقع قد يتخذ صورة ملانخوليا مرضية كما أسلفنا، فضلا عن أنه يزوده بالفرص لتقديم التضحيات، التي يعتقد أنها كفيلة بالتفكير عن خطاياه (أو ما يظنه خطايا) وإتيان مختلف ضروب النشاط الاجتماعي، والاستمتاع بالتفكير فيما وراء الطبيعة من موضوعات

الدين. ليس عجيبا إذن أن يكون للدين هذه الجاذبية بالنسبة للمراهق، طالما هو يرضي العديد من ميوله وحاجاته الجديدة.

هذا يفسر لنا تكالب بعض الصبيان والفتيات المنحرفين على الالتحاق بالأديرة هربا من شرور الواقع في ظاهر الأمر وما هو في الحقيقة إلا هربا من أنفسهم وما يصطرع فيها من ميول، ويفسر لنا تفرغهم للتبشير خارج أوطانهم، ولعلم رجال الدين المسئولين عن الأديرة أن الرغبة في الرهبنة إن هي إلا مظهر من مظاهر ثورة نفسية عابرة قد تخبو جذوتها بزوال متاعب فترة الانتقال، فإنهم يرفضون قبول إلحاق الفتيان والفتيات بهذه الأديرة إلا بعد أن يعملوا فكرهم، ويفسر لنا كيف أن أول حملة صليبية وجهت إلى العالم الإسلامي كان قوامها صبية وفتيات لم يتعدوا مرحلة المراهقة بكثير، ويفسر لنا مظهرا آخر وهو أن أغلب أعضاء الجمعيات الدينية هم من هؤلاء المراهقين المتحمسين، الذين يغلب أن تفتر حميتهم بعد تعديهم مرحلة البلوغ إلى مرحلة استقرار الرجولة الناضج فيتحللون من نشاطهم الديني، لأنه لم يعد يرضى ميولهم المتطورة النامية.

الشك والإلحاد:

المنظر الثاني من مظاهر الدينية التي تطرأ على المراهق، الشك الذي يأخذ أحيانا شكل المجاهرة بالإلحاد. ويأتي هذا المنظر في أعقاب النضج العقلي وتفتح ملكة النقد. ولهذا كنا نرى العنصر العقلي يسيطر

على الخبرات الدينية في أواخر المراهقة كما يسيطر العنصر الانفعالي في بدئها، ويكون المراهق أكثر قابلية للشك إذا كانت تربيته الدينية المبكرة تربية فرضية. ويختلف الشك باختلاف مزاج الفرد وذكائه ومعارفه وظروفه الخاصة، فيتراوح بين الاهتمام النقدي العابر وبين الارتياب الحاد في كل عقيدة من العقائد.

وليس معنى هذا أن الشك ينتج عن تطور المراهقة، بل لا بد أن تكون بذوره كامنة في النفس منذ الطفولة المتأخرة. ويساعد على ظهوره في هذه السن نمو ذاتية الفرد بسبب اكتسابه نضجا عقليا، وقدرة على النقد، وفهما جديدا لمشاكل الحياة، وبفضل تأثير الدراسة العلمية. أو قد تبعثه كوارث راهنة تفقد الإنسان ثقته في نفسه وفي كل نواحي الحياة. والمطلع على مذكرات الشباب يتبين بوضوح منبت هذه الحالة والانفعالات المصاحبة لها من قلق نفسي، وحيرة، وتردد، وكآبة قد تؤثر في قدرة الفرد الإنتاجية مرحلة من الزمن قد تطول أو تقصر أو تستمر.

وليس من الضروري أن يكون مبعث الشك هو نمو العقل وظهور القدرة على النقد، فهو في الغالب نتيجة ظروف شخصية تفعل فعلها دون أن يعيها الفرد، وليست في كل الأحيان نتاج التأمل الفلسفي أو التفكير المنطقي. وفيما يلي أقوال شاب مصري في الحادية والعشرين من عمره يصور فيها كيف وقع في الشك:

"إني لا أفرق بين الفلسفة والدين، فإذا كانت لي تأملات دينية، فربما تتخللها تأملات فلسفية. أما نشأة هذه الأفكار، فمنذ تسعة سنين تقريبا (أي وهو في الثانية عشرة من عمره) اعتراني تفكير غريب من الوجهة الدينية، وكنت لا أعتقد بوجود إله عادل يحكم بين الناس، وإنما وجدت هذه القوة لكي تصيب في معاشهم وتفسد عليهم سعادتهم، فأحضرت والدتي أستاذا لكي يرشدني إلى الطريق القويم في الدين. ولكني كنت أضيع هذه الدروس في مناقشات حادة. سألت الأستاذ يوما: إنك تقول إن الله يعلم كل شئ سيحدث قبل حدوثه فلم يدخلنا النار إذن وهو عالم بما سنرتكبه من شر وكان في إمكانه أن يبعدنا عن الشر ثم يعاقبنا بعد ذلك !؟ ألم أقل لك إنه ظالم؟ سلبني والدي وسيسلب سعادتي وسيسلبك حياتك".

ثم يستطرد بعد ذلك قائلا:

"إنني توصلت إلى وجود الله بمناقشات هادئة بيني وبين والدتي حتى اقتنعت بعد أن عجزت عن الرد على بعض أسئلتها وأقلعت عن تلك الأفكار إشفاقا على والدتي وحبا لها لأني كنت أشعر أن إيمانها قوي لا تشوبه شائبة وكانت آرائي تؤلمها ألما لا حد له.. وليس شكى يتناول الإسلام فحسب بل جميع الأديان. ومنذ أكثر من عام وأنا أحاول تجنب التفكير في المسائل الدينية وأحاول أن أبعد نفسي عن الحكم على أية مسألة تتناول الدين والله، فتشعرني بضعف غريب، وتغمر نفسي موجة من الإيمان والخشوع لذلك الجلال الذي خلقه الله، فأشعر بسرور

وربما بسعادة جارفة لتوصلي إلى وجود الله. ولكن لا أدري كيف تنتهي هذه الحالات، أو إن شئت فلتسمها نوبات من الإيمان – على أن شكي الدائم في الله والدين لم يدفعني إلى عدم التمسك بالأخلاق، بل كنت عدوا للعادات السيئة محبا للفضيلة، ولا أنظر للخطايا بعين الارتياح، وإن كنت قد ارتكبت بعض المحرمات فلقد قاسيت كثيرا من عذاب الضمير".

تكشف مذكرات هذا الشاب بوضوح عن العنصر الانفعالي المصاحب للشك في مرحلة المراهقة وحالة الاضطراب والصراع بين الشعور الديني وبين التفكير المنطقي. ونستطيع أن نتبين فيها أمورا ثلاثة:

أولا: أن الشك قد ينبعث عن كارثة كتلك التي حلت بالحالة السابقة، إذ لم يكن شكه إلحادا، أو إنكارا لوجود الله، بل نوعا من العتب على الله الذي أمات والده مخلفا أمه بآلامها. هو شك شخصي صرف ليس نتيجة تأمل منطقي كما هو الحال لدى بعض المتأملين في أخريات سني المراهقة.

ثانيا: ساعد على الشك ارتفاع مستوى ذكائه مما جعله يتنبه إلى التناقض الذي قد يظهر في بعض الأفكار الدينية، مثل العقاب وعلم الله.

ثالثا: إقلاعه عن الشك في فترات كان إرضاء لوالدته لا اقتناعا عقليا. إن مشكلة هذا الشاب هي شدة ارتباطه بأمه، وشقاؤه من أجلها، وتعذبه عذابا شديدا إن فعل ما يعتقد أنه يخالف رغبتها. وهذا يدلنا على

أن علاقة شخصية ما قد تؤثر في تشكيل فكرة الشخص عن الدين، وليس الدفاع المنطقي بعد ذلك إلا تبريرا لما اكتسبه من عقائد واتجاهات.

رابعا: أن عدم الاهتداء إلى رأي حاسم في الدين يسبب حالة من الإجهاد النفسي قد يكون لها أسوأ الأثر على حياة المراهق. وكلما كان ضمير الفرد قويا مسيطرا على أهوائه ونزعاته الغريزية كان الصراع في شكه أكثر عنفا وحدة، إذ ينظر إلى الشك في هذه الحالة نظره إلى الخطيئة، ولكنه مع ذلك قد يظل أخلاقيا متحفظا.

هذه حالة شك نتيجة ظروف شخصية لها مثيل في حياة كثير من رجال الفكر في تاريخ العالم، أمثال شوبنهور الذي كان شكه وتشاؤمه نتيجة ما ألم به من كوارث وانعكاسا لحالة أوربا المخضبة بالدماء عقب حروب نابليون. فالشك ليس انعكاسا لحالة الفرد النفسية فحسب، بل لحالة المجتمع السائدة من حيث الكوارث الاجتماعية أو الاستبداد أو الحروب أو التقلقل إلخ..

على أن كثيرا من المراهقين بشكون نتيجة تأمل منطقي، وهذا يحدث غالبا في نهاية مرحلة المراهقة حين يبرز العنصر العقلي عن ذي قبل.

الشعور الديني والجنسية:

حاول بعض الكتاب – متأثرين بالتحليل النفسي – إرجاع اليقظة الدينية في المراهقة إلى النضج الجنسي، واعتبار الانقلاب الفجائي من عدم الاهتمام بالدين إلى الحماس الديني ناتجا عن التحول الجنسي. ويلاحظ هؤلاء مسايرة النمو الديني للنمو الجنسي. والدين في نظرهم إعلاء للغريزة الجنسية، وتقشف القديسين وكفاح المبشرين كلاهما تحويل للطاقة الجنسية إلى أهداف مثالية، والفتاة التي تترهب وتقضي شبابها في التعبد ليس المسيح بالنسبة إليها غير بديل سماوي عن موضوع دنيوي لعاطفة حب جارف. ويذهب بعض الكاثوليك في تفسيرهم الجنسي للدين إلى حد اعتبار حركة الإحياء الديني التي بعثها "مارتن لوثر" ناشئة عن هذا الأخير في الزواج من إحدى الراهبات ومحاولته التحلل من قيود الراهبنة والتقاليد الكاثوليكية.

ونحن مع تأكيدنا النمو العقلي والاجتماعي في بعث الحماس الديني للمراهقة، نؤكد بناء على الدراسة الواقعية أن العامل الجنسي بدوره عامل رئيسي؛ فليس من شك أن اكتمال الوظيفة التناسلية في مطلع المراهقة، ووضح الميول الجنسية بعد كمون طويل، تهز المراهق هزا عنيفا، لأنها تستثير المكبوت من الرغبات المحظورة، ومن ثمة تزيد الشعور بالذنب، ومن ناحية أخرى تزيد المراهق خوفا من أن تتحقق فيحاول جاهدا مقاومتها.

وما أن يقع على الدين حتى يجد فيه خير الوسائل الدفاعية ضد الميول الجنسية، وخير وسائل التخفيف من الشعور بالذنب والقلق. وما أن يشعر أن الدين "تكتيك" صالح في حربه مع هذه الميول، حتى يلمس أنه يرضي فيه ميولا أخرى كالميل للتكيف مع المجتمع، والميل إلى الكفاح، والميل إلى التفلسف؛ فيزداد تشبثه به، ويرتضيه أسلوبا في الحياة ولو إلى حين، وبخاصة أن رقيه الفكري كفيل بتزويده بالحجج والأدلة العقلية التي تبرر ذلك الحماس.

والمطلع على أقواب المتصوفة والمراهقين المنزهدين يلمس بوضوح أن حماسهم الديني مظهر لإعلاء الطاقة الغريزية (الجنسية والعدوانية): محيي الدين بن عربي يفيض بقصائده التي يتغزل فيها بالذات الإلهية غزلا لا يقل حرارة عن الغزل في فتاة معشوقة، ويورد من الصور الحسية ما تزخر به قصائد العشق العادي. كل ذلك في نفس الوقت الذي يقع فيه في حب ابنة أستاذه. وإن حالة الاتحاد أو الفناء في الذات الإلهية كما يصفها الصوفية، لا تختلف كثيرا عن شعور المحبين في حالات الغرام العنيف الذي لا يصل إلى النتيجة الطبيعية، أي الإشباع الجنسي، وكل ألفاظ الصوفية مستقاة من قاموس الحب البشري العادي، ولكن موجهة إلى فكرة الله "المعشوق"

ويؤكد هذه الصلة أيضا، ما نلحظه على المراهقين من أن الشعور الديني لا يكون بدرجة واحدة في جميع الأوقات بل يعتريهم أشبه شئ بنوبات من الحماس الديني، لو أتيح لنا أن نحللها لوجدنا وراءها نوبات

من الشعور بالذنب. هذا الارتفاع في "ترمومتر" الشعور بالذنب قد ينجم عن نزوة جنسية استسلم لها المراهق كأن يكون زاول العادة السرية، أو أتى فعلا محظورا مع فتى أو فتاة، وقد لا يتجاوز هذا الفعل المحظور مداعبات عادية أثارت ميله الجنسي، أو خدع صديقا أو أبا. والمثالية المتطرفة عامل مهم في زيادة قابلية المراهق للشعور بالذنب والندم لأتفه الأخطاء.

الارتداد الديني:

قد يحدث أن ينقلب مؤمن من قديس إلى ملحد، فينهار البناء الشامخ لأنه كان يقوم على أساس كاذب، أو ينقلب من ملحد إلى مؤمن متبتل. والتحليل النفسي ييسر لنا فهم هاتين الحالتين مستعينا بالتفسير الجنسي : أما الانقلاب إلى الزهد والتبتل، فواضح أنه للتفكير عن الخطيئة وقهر النزعات الغريزية وإرضاء مطالب الضمير اللا شعوري. أما الانقلاب من الإيمان إلى الإلحاد، فكما أن الميول الجنسية التي تنبثق فجأة لدى البلوغ لا تكون معدومة من قبل بل كامنة في أعماق اللا شعور، كذلك قد تكون النزعة اللا دينية لا شعورية كامنة في خبيئة النفس.

فليس التحول الديني إذن فجائيا كما يبدو، ولكنه مسبوق بمرحلة من التكون الصامت تتضافر على إحداثه عوامل عدة: منها الكوارث والنكبات التي تزعزع ثقة المراهق في السماوات، وتحل النقمة عليها

محل الاطمئنان إليها، ومنها عيوب التربية في الطفولة من حيث الضغط وإجبار الطفل على تلقي تعاليم الدين ولما يدرك بعد كنهها، وما يستتبع ذلك من إرتباط بين الدين وذكريات نفسية مؤلمة، ومنها تفتح ذهنه واطلاعه على أفكار حرة تزيد جرأة في النقد والتأمل، وأخيرا عنف الكبت الجنسي الذي قد يصل الفرد في مقاومته إلى حد يعجز عنده عن المقاومة، فينفجر في الإشباع الجنسي أو لا يجد الجرأة ولكنه يحس بمأساة الحرمان الطويل، فيصب لعنته على مثاليته وعلى الدين باعتباره المسئول عن تلك المأساة. نستطيع أن نقرر إذن أن التحول الديني ليس اهتداءً عقليا مفاجئا إلى مذهب مغاير لما اعتنقه المراهق، بقدر ما هو انكشاف مفاجئ لاتجاه انفعالي، ظل ينمو ويتحفز في خبيئة النفس أمدا ليس بالقصير.

الفصل الثاني

نفسية الفتاة

التنبه للجسم :

آثرت في الفصل السابق أن أبدأ مباشرة بالحديث عن خصائص الأزمة عند المراهقين، واكتفيت بالإشارة إلى أثر التغيرات العضوية كعامل فعال في تكوين الأزمة دون تفاصيل القول في هذه التغيرات. أما وقد تكونت في أذهاننا صورة واضحة عن نفسية الفتى إبان المراهقة، يحق لنا أن نبدأ الحديث عن نفسية الفتاة بعرض التغيرات العضوية منتهزين هذه الفرصة لبيان الفروق الجوهرية بين الجنسين، من حيث هذه التغيرات وما ينجم عنها من آثار نفسية. على أننا سنكتفي بالتغيرات وثيقة الصلة بالأزمة.

إن أهم تحول فسيولوجي يجذب انتباه الفتاة إلى ما يجري بجسدها من أمور، هو الحيض (العادة الشهرية) ويقابل عند الفتى ظاهرة الاحتلام. يستولي على الفتاة إزاء هذا التحول دهشة عظمى، وبخاصة إن لم تكن الأم قد هيأت ذهن ابنتها له. ويصحب الحيض قلق حاد، ومحاولات كبت عنيفة، الأمر الذي قد يؤدي إلى اضطرابات مرضية خطيرة. وطبيعي أن تشغل الفتاة شغلا عظيما بهذه الظاهرة التي تحدث

على فترات منتظمة، وتتطلب اتخاذ إجراءات وتحفظات دقيقة، وتؤدي إلى هبوط ملحوظ في النشاط العام.

ويحدث أحيانا قبل أن تستقر "العادة" على مواعيد منتظمة أن يكون عدم الانتظام هذا مثارا لارتياب الفتاة ومخاوفها، فضلا عما تشيعه أصلا من شعور بالخزي والدنس. هذا التحول العضوي إذن هو في جوهره حالة من التنافر تجذب انتباه الفتاه قسرا إلى جسدها، وتركز اهتمامها فيه، اهتماما مشوبا بالخوف والقلق. أي أن التنافر العضوي يصحبه حتما حالة من التافر النفسي، الأمر الذي يفضي إلى العنصر الثاني من عناصر الأزمة، أعني التنبه إلى الأحوال النفسية والتأمل الذاتي.

على أن ظهور الوظيفة التناسلية في مطلع المراهقة ليس معناه بدء الحياة الجنسية، فقد سبق القول إن الحياة الجنسية تبدأ على نحو بدائي منذ الطفولة الأولى، وما الوظيفة التناسلية غير مظهر أخيرا للنمو الجنسي. وينجم عن ظهور هذه الوظيفة قلق نفسي حاد، لما فيها من استفزازات للميول الجنسية المكبوته، واستثارة لما يتصل بها من انفعالات مؤلمة كانت طوال فترة الطفولة الهادئة مستقرة في الأعماق اللا شعورية للنفس.

وثم نبت شعر العانة، مصحوبا بأكال خفيف، يقسر الفتى أو الفتاة على التنبه لذلك الجزء من الجسم. هذا فضلا عما تبعثه المناطق التناسلية من رائحة تزداد لدى الفتاة إبان فترة العادة الشهرية، فتثير

اشمئزازها ومخاوفها الشاذة phobias وثم نمو القامة وبروز الصدر بروزا يثير انفعالات متناقضة: الرضا والزهو من ناحية، والخوف والقلق من ناحية أخرى.

هذه الأمور تبعث في المراهق _ فتى أو فتاة _ الاهتمام القديم (الذي كان موجودا أيام الطفولة الأولى) باستكشاف أجزاء الجسم، عن طريق اللمس والإبصار. هذا الاستكشاف مظهر من مظاهر القلق، وفي نفس الوقت مصدر من مصادر اللذة. وكما يعبث الطفل بمختلف أجزاء جسمه، كذلك الفتاة عندما تبلغ، يلذ لها أن تتأمل وجهها في المرآة، وتتحسس رقبتها النامية متتبعة حدودها بأناملها في عجب وتعجب، ولا تغفل عن العناية بتزيين هذا الجزء من الجسم، مع العبث بصدرها عبثا يستثير فيها الشعور بالأنوثة الذي كان طوال فترة الطفولة الهادئة لا يكاد يساورها.

ويقابل اهتمام الفتاة برقبتها وصدرها الناهد، اهتمام الفتى بصوته الأجش باعتباره علامة الرجولة الناشئة، وبظهور شعر الذقن. ويزيد قلق المراهق فضلا عن تغير صوته على نحو فجائي، عدم استقراراه على نغمة واحدة. هذا التقلقل في صوته، سخرية الكبار بصدده يؤلمه أشد الألم، ويضيف إلى قلقة حنقا على المجتمع المحيط به.

أما الشعر فلا يلعب دورا كبيرا في جذب انتباه الفتى إلى جسمه، وذلك لأنه قد بنبت قبل حدوث التحولات الأخرى فلا يشغل به كما

يشغل به لو نبت في وقت واحد مع تلك التحولات. ويقابل ذلك عند الفتاة ظهور الزغب فوق شفتها العليا وعلى جانبي الوجه، وبرغم نعومة ذلك الزغب فهو يثير ضيقها الشديد بل ويأسها في كثير من الأحيان كما لو كان ظاهرة جسمية شاذة. يعزز التنبه إلى الجسم ازدياد نمو القامة حوالي سن الخامسة عشرة.

على أن الإحساس بنمو القامة لا يرجع إلى الإحساس بنمو الأماكن العضلية والحشوية، ولكن إلى الأمور الآتية: ضيق الملابس، ملاحظة الفرق بين الطول الحالي والطول كما يبدو في صور الأعوام السابقة، تعليقات الناس على التطور الجسمي تعليقات تنطوي على السخرية أو المزاح في غالب الأحيان. ولما كان النمو سريعا ومصحوبا بالإحساس بالتعب والإرهاق، كان من الطبيعي أن يظن المراهق _ فتى أو فتاة _ أنه في حالة شاذة، وقد يتطور الأمر إلى أن يتوهم بنفس المرض. ومن الأمور المعتادة في هذه السن، أن يصاحب التغير الجنسي عند البنين خوف من الإصابة بالامراض التناسلية، ويقابله عند البنات خوف شديد من الحمل. ويعزز هذا الخوف أو ذاك اطلاع المراهقين اطلاعا سطحيا على أعراض المرض التناسلي أو الحمل.

وإذا كان المراهق يتوهم بنفسه المرض نتيجة نمو عضو من الأعضاء، أو ظهور وظيفة من الوظائف، فلا مناص إن كان ذا علة قديمة حقيقية أن يزداد شعوره بالنقص بسببها، ويبلغ قلقه بخصوصها حدا خطيرا، فيحرص على اعتزال المجتمع. مثال ذلك إن كان مصابا بالتهتهة

تزداد تهتهته بسبب القلق حتى يقترب من حالة الخرس، واشتداد العلة بدوره يزيد قلقا وهكذا..

وإن كان ضعيف القلب بالغ في تجنب النشاط وقضى جل وقته في خوف شديد. ونفس القول يصدق على الأحول والأعرج والفتاة المحرومة من الجمال إذ يزداد شعورها بقبحها..

بل إن أتفه الاضطرابات الجسمية كالزكام والصداع، يثير اهتمام المراهق بصحته حتى ليطيب له أن يجرب الأدوية، وينتظر نتائجها. أما التعب فتأثيره عنيف على حالة المراهق المزاجية فضلا عن الجسمية، وبخاصة إن كان تعبا عصبيا. والغالب أن التعب الجسمي في هذه السن لا يكاد ينفصل عن التعب العصبي. وهذا الشعور الدائم (تقريبا) بالإنهاك يجعل المراهق كائنا شديد الحساسية، سهل الاستفزاز أو الاستثارة، قلقا، عاجزا عن مقاومة المثيرات المفاجئة، برما بإضرابه الداخلي.

وثم اضطراب جسمي نجده لدى الفتاة على وجه الخصوص، هو المغص أو الإمساك الذي يصاحب العادة الشهرية. هذه الآلام تعزز شعور الفتاة بجسمها، وبالتالي تزيدها انطواء وتأملا لذاتها. وفضلا عن ذلك فإن العادة تزيد حساسيتها، وتكسب حالتها المزاجية حدة وتهيجا وتزداد حدة المزاج بسبب العادة لدى المصابات بالأمراض النفسية، إذ ينضاف إلى آلامهن النفسية آلام المراهقة المعتادة. ومن ناحية أخرى

فإن الشعور بالإجهاد والتوتر النفسي والحساسية التي تصيب المراهقين عامة تقلل من مقاومتهم المرض جسميا كان أو نفسيا.

ينضاف إلى التغيرات العضوية السابقة عامل فسيولوجي في غاية الأهمية النمو، هو نشاط الغدد الصماء endocrines (التي تصب إفرازاتها في الدورة الدموية مباشرة). من ذلك: علاقة الغدد الدرقية بوظائف التغذية والتمثيل، والغدة النخامية بالنمو، وزيادة إفراز الغدتين الموجودتين فوق الكليتين ازديادا يصحبه نمو الأعضاء التناسلية الظاهرية ويتحكم الجهاز العصبي السمبثاوي في نشاط الغدد الصماء، وهو نفسه المتحكم في النشاط الحشوي والانفعالي.

ولذلك كان للتغيرات التي تطرأ على الغدد الصماء في فترة المراهقة أثر كبير في حالة المراهقين المزاجية، وكان نشاطها أو خمولها مصدرا للإحساس بالراحة أو الضيق طوال المراهقة.

شدة التنبه إلى الجسد، ومن ثمة شدة الشعور بالتنافر العضوي، يولد في نفس المراهق شعورا بأنه شاذ عن الإجماع، ومن هنا كانت الرغبة في العزلة لا حبا في الوحدة، ولكن قلقا وخوفا وشعورا بالنقص. وإذا علمنا أن الفتاة _ وبخاصة في مصر _ تعاني بحكم ماضيها النفسي شعورا بالنقص إزاء الجنس الآخر وتخضع لقواعد أكثر صرامة من تلك التي يخضع لها الولد، استطعنا أن ندرك أن التوتر النفسي الناجم عن التنافر العضوي يكون لدى المراهقات أشد منه لدى المراهقين.

وقد أسلفنا عند الحديث على نفسية المراهق، أن انعزاله عن المجتمع يزيده تأملا لذاته، ثم ينقلب تأمل الذات تقديرا لها، ويتولد عن انعزاله شعور بخصومته للمجتمع، وهذا الشعور بالخصومة يزيد شعورا بالتفرد والتميز. يحدث نفس الأمر للفتاة إذ تصبح أكثر كلفا بنفسها مما كانت، وتتركز طاقتها الوجدانية حول ذاتها بعد إن كانت في فترة الطفولة الهادئة تصرف هذه الطاقة في علاقاتها الخارجية بالناس، وفي نشاطها في شتى مجالات العالم الخارجي.

التمرد والصراع النفسي :

بينا أن الشعور بالنقص يغلب على الفتاة في هذه الفترة، وأنها في نفس الوقت تعتد بنفسها اعتدادا كبيرا. هذا الشعور المتناقض كفيل بدفعها إلى دعم مركزها وتثبيت حقها في أن تحيا حياة الراشدات المكتملات، ومن أجل ذلك تحاول ما وسعها أن تؤدي من الأعمال وتأتي من التصرفات ما من شأنه أن يجعلها تتفوق على غيرها، وبخاصة على إخوتها، فإن أخفقت أرجعت الإخفاق إلى ضغط الأسرة أو ظلم السلطة عموما وتجبرها، وبذلك تلقي تبعة نقصها على غيرها.

وتقع الفتاة في صراع بين رغبتها الملحة في الاستقلال وبين واجبها نحو أسرتها. ويتولد عن ذلك إشفاق خفي من التبعة المقبلة، وشعور بالذنب إزاء أسرتها التي لا تزال ترتبط بها ارتباطا وجدانيا شديدا. وينتابها صراع آخر بين المثالية المتطرفة وبين النزعات الجنسية الشديدة

وينضاف إلى ذلك صراع ثالث بشأن مستقبلها ومثلها العليا الجديدة، وإذ تحار بين مختلف الاتجاهات فتتساءل: أي مصير أختار؟ بشخصية من أقتدي؟ أبالأب أم بالأم أم بشخصية خارجية؟ أسيدة أعمال أكون أم فنانة أم ربة أسرة وأم أطفال، أم راهبة، أم فتاة متحررة من كل قيد؟..

هذه الحيرة تعبر عنها فتاة مراهقة في خطاب تشكو فيه حالها :"إنني لأجمل نفسي بكل ما تتصور، وأجمل شخصيتي وهوايتي بكل ما تتطلب، وبكل معنى من كوامنها وأحاسيسها. ولكني أتراجع أمام جرأة قلمي وأتساءل: أتوجد نفس بشرية لا تدري ما تريده جوانبها؟ ! وما تهتز له مشاعرها؟! وما تخفق له دقات قلبها؟! إن هذا السؤال جوابه بتثبيت نفيه عند كل بشر على وجه الأرض.. ولكن عندي أنا المثقفة جواب الإبهام والسكوت، لا لأني لا أعرف ما تأمله جوانحي وما تهتز له مشاعري وما تخفق له دقات قلبي، ولكنه الإبهام يعتريني عندما أريد أن أقرر مصيري في دراستي في خضم هذه الحياة. فأنا أفضل الرسم وآونة الصحافة والشعر، وآونة الموسيقى. كل تلك الأمور تتزاحم في خاطري. وتريد كل منها أن تفوز بحبي لها، ولكني حائرة أي ملكة أختار لأهبها روحي واجتهادي، ولأضع بين يديها مستقبل حياتي، هائمة لأصل إلى ذروتها العليا ولكني أقلب الطرف فلا أجد واحدة تمتاز عن تلك... فلكل منها مغزى جميل.

"أريد أن أضع أس بناء أحلامي وآمالي، ولكن أيفسح لي روح الزمن أن أوسع قلبي وفكري وعقلي لكل تلك الملكات؟ لا فإنه يتطلب

مني اختيار واحدة والتضحية بالأخرين، ولكنني أعصر الفكر.. أيهن التي ستفوز وتحط الرحال في رحاب حياتي المتسعة المشتاقة للنهل والاجتهاد من كأس رضاب ملكة أرتضيها لنفسي، أتعبد في محرابها، وأدافع عنها بدمي ولحمي.. أيهن.. أيهن.. أيهن.. إنني لأوثرهن.. لأهواهن"

هذه الحيرة بين مختلف الاتجاهات، تتصف بها الفتاة المراهقة في طموحها إلى النمو، طموحا يلازمه الخوف والإشفاق بسبب الصراع النفسي الذي أشرنا إليه، ذلك الطموح الطبيعي إلى النمو يتطلب التحرر من القيود العاطفية الطفلية، ومن الآفاق الضيقة في ميدان المعرفة عموما. طابع المراهقات هو السعي إلى الانطلاق وجدانيا وفكريا، ولذلك كان التمرد على الأسرة والمجتمع، بصحبة تمرد على المعايير القديمة، ومراجعة للأفكار السابقة، وتطلع إلى ارتياد شتى مجالي الفكر فنا وعلما وفلسفة.

التمرد إذن وسيلة الفتاة إلى التكيف للوضع الجديد، ولكنه يلقي عليها عبئا جسيما حتى لتتعرض في أغلب الأوقات إلى حالات من الإعياء الجسمي والعقلي. ومعلوم أن الإعياء النفسي ينجم عن تبديد الطاقة النفسية في الصراع الداخلي بدلا من اتجاهها وجهه إنتاجية. ومن هنا كان شيوع الأمراض الهستيرية والنيوراستنيا . neurasthenia والتمرد على السلطة يقلل من حدة المراهقة بنقصها، ولكنه في نفس الوقت يزيد من يقظة السلطة الداخلية (سلطة الضمير). وإذا أضفنا إلى ذلك ازدياد الشعور بالذنب نتيجة انبعاث الميول الجنسية، استطعنا أن

تتصور إلى أي حد يكون ضمير الفتاة قويا في فترة المراهقة، إذ يفرض عليها _ بسبب العوامل السابقة الذكر _ مطالب جسمية. وهكذا نجد أن التمرد ليس مجرد استهتار عام، بل يرتبط ارتباطا وثيقا بالجد والشعور بالمسؤلية والمثالية والأخلاقية. وكثيرا ما تنوء الفتاة بعبء مطالب الذات العليا، خاصة حين تراودها الميول الجنسية أو حين تعجز عن التحكم في تلك الميول فتعبر عنها بطريقة ما، كالعادة السرية . (masturbation حينئذ تزداد حدة الشعور بالذنب، ومن ثمة يشتد التوتر النفسي اشتدادا قد يؤدي إلى أغراض عصابية . neurotic symptoms من هذه الأعراض ما سبق الإشارة إليه، أعني المتاعب الجسمية الهستيرية كالصداع الحاد، والهبوط، والدوخة. ومنها اضطرابات نفسية كالنسيان. وكثيرا ما ترى فتاة من النوع المجد الطموح، تشعر فجأة بالعجز عن مواصلة دراستها وأعمالها. وهنا تتوسل بمختلف الوسائل لمحاربة نزواتها الغرامية، التي قد تكون العائق لها عن العمل فتكتب كلمة سحرية بحروف كبيرة، تضعها على مكتبها أو فوق سريرها، كي تكون لها تذكرة وحاميا. وقد تلتمس العون من ربها بالصلوات تتضرع فيها إليه أن يقوي عزيمتها.

ولكن سرعان ما تنهزم الفتاة مرة أخرى أمام ميولها العنيفة، وتظل هكذا متراوحة في سلوكها، عرضة من آن لآخر لنوبات الندم وتأنيب الضمير. وذلك يعجزها عن التركيز في عملها، ومن ثمة يفسد علاقتها بالبيئة الجديدة التي تكون الفتاة قد ارتضتها بعد تمردها على الأسرة، كالمدرسة أو المكتب أو المصنع. وذلك بدوره قد يبرز تمردها في صورة صريحة أو يزيد ولوعها بالعزلة التي قد تبلغ حد هجرة المجتمع هجرا تاما والانطواء في حالة من الحزن والاكتئاب الشديد. melancholy

التحول الوجداني

النرجسية naricissism :

كانت الطاقة الوجدانية للفتاة في فترة الطفولة الهادئة موجهة إلى الأسرة والعالم الخارجي. وفي السنتين الأخيرتين منها، أعني قبيل البلوغ، يتحول قسط كبير منها إلى الفتاة أخرى باعتبارها امتدادا لذاتها. أما في فترة المراهقة، فتتركز انفعالاتها حول نفسها، أي تنطوي في حالة من النرجسية narcissism **الشديدة.**

كانت المشكلة الوجدانية بالنسبة للفتاة قبل البلوغ: أي موضوع تتخذه هدفا لحبها؟ أما الآن فهي تتخذ شخصها هدفا لذلك الحب في صورة صريحة أو مقنعة. ومن هنا كان الانطواء على الذات، والولع بتأملها، والاعتداد المفرط بالنفس، والغرور الزائد. هذه النرجسية الشديدة تجعل من العسير على الفتاة أن تقيم علاقتها الاجتماعية على أساس ناضج مكين، برغم ما تتصف به تلك العلاقات في غالب الأحيان من عاطفية ورومانتيكية شديدة.

وهذا يفسر لنا حساسية الفتاة للإخفاق في حبها (لفتاة أو لفتى) لأنها تتطلب من الحب والتقدير أكثر مما ينبغي، فما صداقتها لغيرها في هذه السن غير تعبير عن القلق، ومظهر لحاجتها الشديدة إلى الأمن بعد أن شرعت تتخفف من روابطها الوجدانية بأفراد الأسرة.

أما وقد بدأت الفتاة تعرض عن توجيه طاقتها الوجدانية إلى أفراد الأسرة، فلا بد من موضوعات جديدة توجه إليها هذه الطاقة. ومن ثمة كان من أهم حاجات الفتاة في هذه الفترة، فضلا عن حاجتها إلى أن يحبها الآخرون، حاجتها إلى أن تحب غيرها؛ فليس المحبوب إذن في مطلع المراهقة غاية في ذاته، بقدر ما هو وسيلة لإشباع رغبات الفتاة الوجدانية. ولذلك سرعان ما تتحول عن حبيب إلى آخر، وتبرر هذا التحول بأن الأول لم يكن جديرا بالحب، وأن الثاني هو وحده الجدير بالتقدير والمحبة.

تفوق الفتاة الفتى في الاستعداد للوقوع في الحب مرة بعد أخرى، ولكنها أقل منه إحساسا بما يمكن وراء مشاعرها من دوافع جنسية. ومما تتميز به كذلك، رغبتها في أن يقع في حبها أكبر عدد من الأشخاص، وأن تحطم أكبر عدد ممكن من "قلوب الرجال". وقد يبدو ذلك علامة على نضج الفتاة وجدانيا على اعتبار أنها بدأت توجه حبها لأفراد الجنس الآخر، ولكن التحليل يبين أن علاقات الفتاة بالجنس الآخر تكون _ في الجزء الأول من المراهقة _ ذات طابع نرجسي فهي إذ تحب فتى بعد آخر _ على نحو صبياني _ إنما تحاول تأكيد أنوثتها، وإثبات نضوجها... وكثيرا ما تتمنى أن تكتشف أمها ما تحرزه من انتصارات غرامية، ذلك أن الأم (في واقع الأمر أو في ظن الفتاة) هي السلطة التي تنكرها حقها في الأنوثة الراشدة وقد تتمنى أن يطلع الأب على هذه الانتصارات حتى تحظى _ عن طريق غير مباشر _ باحترامه وتقديره لها

كأنثى كاملة، وقد تكون مدفوعة في غرامياتها الساذجة بالرغبة في إثارة غيرة زميلة من الزميلات، أو الحصول على اهتمامها بها.

والفتاة في سعيها إلى أن تحب، قد تتعلق بشخص لا تعرفه على الإطلاق. ذلك أن همها الرئيسي هو أن تستمتع بمنح الحب، بصرف النظر عن كون المحبوب حقيقة واقعة. وقد تحب فتى تراه ولا يراها، يصبح مركزا لأحلام اليقظة، تجد لذة كبرى في اجترارها، وتنسج حوله خطط الحياة المستقبلة. ومن أمثلة ذلك حب المراهقات لممثل مشهور، أو مطرب، أو شخصية روائية تطالع أخبارها في كتب الأدب.

وقد تخلص الود لفكرة مجردة، تؤمن بها، وتجعلها هدف حياتها كفكرة وطنية أو دينية فلسفية، وعلى الرغم من كون هذا التعلق الوجداني أرقى اجتماعيا من التعلق بشخص معين، إلا أنه تعلق لا يخلو من عنصر نرجسي؛ فهو مظهر من مظاهر الطموح الأناني، إلا أنه بمثابة الجسر الذي يوصل بين الفتاة المراهقة وبين العالم الواسع.

ويكون سعي الفتاة لتحقيق مطامحها ذا أثر فعال في تنمية شخصيتها وإعدادها لحياة ناضجة مقبلة. وللبيئة كذلك أثر كبير؛ فقد تكون عاملا مساعدا، وقد تكون عاملا معرقلا، كما يحدث في حالة الأب (أو الأم) الذي يفرض على ابنته توجيها معينا، فتكون بمثابة أداة لتحقيق أحلامه هو، دون أدنى اعتبار لاستعداداتها أو مطامحها الخاصة.

الجنسية المثلية والجنسية الغيرية :

المراهقة مرحلة انتقال إلى النضج الجنسي الذي يتطلب تحويل الطاقة الجنسية إلى موضوع من الجنس الآخر. على أن ذلك التحول لا يتحقق دون صراع نفسي معقد. ذلك أن انبعاث الحافز الجنسي يثير في الفتاة الخوف من أن يتحقق تحقيقا فعليا، فتعبئ ضده قوى دفاعية عدة. من ذلك تجنب الفتاة للجنس الآخر، وحيث أن من رغباتها الجنسية الطفلية المكبوتة ما يتصل بأبيها، فطبيعي أن تقف منه بدوره موقف النفور من حيث هو هدف محتمل للجنسية الغيرية (الميل الجنسي لأفراد الجنس الآخر) heterosexeuality فترى الفتاة المراهقة في مبدأ المراهقة تتقزز من كل ما يخص الأب: من طريقته في تناول الطعام، من رائحة ملابسه، من رائحة سجائره، وعلى الجملة من الجو المحيط بجسمه. وما ذلك غير إجراء دفاعي ضد الرغبات الجنسية، وإيذان بالتطور الجديد.

ولكن الفتاة لا تنتقل دفعة واحدة إلى الجنسية الغيرية، فثم علاقة أخرى هي ميل الفتاة إلى فتاة أخرى، فمن الأمور الشائعة لدى المراهقات شدة التعلق بأفراد من نفس الجنس. وذلك تعبيرا عن نزعة الجنسية المثلية homosexuality وتأخذ علاقة الفتاة بغيرها في هذه الفترة صفة عاطفية قد تشتد حتى تصل إلى درجة من الاشتهاء تفوق في شدتها اشتهاء الجنس الآخر

على أن الارتباط الوجداني بنفس الجنس إذا كان مؤقتا، وإذا لم يصل إلى درجة الاتصال الجنسي الصريح أو الغرام العنيف، يساعد الفتاة المراهقة على التحرر من الروابط الوجدانية الطفلية (الارتباط بالأم) والاستعاضة عنها بروابط جديدة. أي أن الميل لنفس الجنس قد يكون عاملا من عوامل النمو، فهو سند وجداني يعينها على الحياة.

والفتاة المراهقة في أشد الحاجة إلى مثل ذلك السند، إذا شرعت تتحرر من تبعيتها للأم، ذلك التحرر الذي يملأها خوفا، ومن ثمة يزيد حاجتها إلى من يقوم مقامها.

هذا يفسر لنا ظاهرة شائعة في مدارس البنات _ وبخاصة في مصر _ حيث البيئة لا توفر للفتاة فرصة لتحويل الطاقة الوجدانية إلى أفراد من الجنس الآخر _ تلك الظاهرة هي تعلق الفتاة بمدرسة أو فتاة أكبر منها أو في سنها ولكن أقوى شخصية، تخلص لها الود، وتغار عليها، وتسعى إلى رضائها. وكثيرا ما يصل تعلق الفتاة بذلك الموضوع الجديد حدا يعجزها عن مواصلة العمل، بل ويعجزها عن الحياة بدونها. وتصبح العلاقة لا علاقة صداقة هادئة، بل علاقة حب عنيف تشوبها الآلام والأحزان والخوف من فقدان الحبيب. وإن الغالبية العظمى من الشكاوى التي تصلنا من طالبات المرحلة الثانوية، شكاوى خاصة بذلك الموضع.

وفيما يلي أنقل بعض فقرات من خطاب لفتاة في سن السابعة عشرة من عمرها:

"أنا تلميذة في السابعة عشرة من عمري، في مدرسة راهبات إنكليزية. أحب راهبة حبا شديدا، فهي جميلة المنظر، حسنة الأخلاق وأظنها نبيلة العواطف. إن حبي لها يؤلم نفسي المسكينة لأنني لم أستطع أن أتكلم معها. في أيام الامتحانات كنت أفكر فيها ساعات طويلة، وكنت أجبر نفسي إجبارا على الدراسة. أحببت تلك الراهية منذ السنة الماضية، وكنت دائما أحفظ حبي في قلبي ولا أتكلم عنه لأحد. ومنذ ستة أشهر ذهبت بنفسي إلى حضرة الراهبة، وصرحت لها بحبي الشديد، وإلى الآن لست أدري إذا كانت تحبني.. إنها لا تكلمني إلا لمدة قصيرة مع أنها تمضي ساعات طويلة جدا مع فتاة أخرى. وأنا لست غيورة بل أريد أن تعاملني معاملة تعادل حبي الشديد لها..

ماذا يجب أن أفعل لكي أحدثها؟ ولماذا لا نبحث هي وأنا في علم النفس وغير ذلك من مناقشات مفيدة؟ هل الحب بيني وبينها متبادل؟ ويخيل إلي أنها تحب فتاة أخرى غنية تهديها هدايا كثيرة، فهي تجالسها كثيرا. إني لا أحب شيئا سوى تلك الراهبة، فبأي طريقة أحصل على مجالستها وحديثها اللطيف، وهل الحب يتولد من الهدايا؟ وأنا أحبها من صميم فؤادي. يالها من حياة تؤلم نفسي"

وليس من الشذوذ في شئ أن تتعلق الفتاة بغيرها في هذه السن، ولكن الشذوذ هو دوام هذه العلاقة، أو الإمعان فيها حتى تصبح مصدرا لا يستغنى عنه للإشباع الجنسي. والنمو السوي يتطلب أن تخف العلاقة بالتدريج، ويحل محلها ميل لفرد من أفراد الجنس الآخر

على أن الفتاة إلى جانب الميل إلى النضج الجنسي، ميلا مضادا إلى البقاء حيث هي من التعلق بالأسرة والتبعية للأم، فتعرض عن خوض غمار المجتمع الخارجي مخافة التعرض لأية تجربة من التجارب الوجدانية، وتظل قعيدة البيت إلى جانب أمها. وفتاة كهذه شأنها تفزعها الرغبات الجنسية، وتعذبها مشاعر الذنب، ويتملكها الخوف من الاستقلال، فتؤثر الهرب وتركن إلى العزلة كحيلة دفاعية ضد ما يتهددها من أخطار.

وقد تخطو الفتاة خطوة أبعد من ذلك في محاولة التكيف الجنسي الناضج، والتحرر من التبعية للأم، إذ تستبدل أباها بأمها، فتتحرر في ظاهر الأمر من الخضوع للأم، ولكنها تتخذ من الأب سندا وجدانيا. هذا التحول لا يعتبر نضجا، وذلك لأن الفتاة لم تحول الطاقة الوجدانية إلى خارج الأسرة، فالعلاقة بالأب (على الرغم من كونه ممثلا للجنس الآخر) علاقة طفلية في صميمها، علاقة الخضوع والأخذ دون العطاء، والثبوت عندها يعطل النضج الجنسي، أعني الانتقال إلى الجنسية الغيرية.

وقد تنجح الفتاة في التحرر من الارتباط الطفلي بالأم والأب، ومن الارتباط الجنسي بنفس الجنس، وتوجه طاقتها الجنسية إلى أفراد الجنس الآخر دون أن يعني ذلك أنها حققت النضج الجنسي الكامل. فكثيرا ما تحاول التوفيق بين عوامل النكوص الطفلي وبين الرغبة في النضج، فتختار من الجنس الآخر _ موضوعا لحبها _ شخصا لا يعرفها لخطر التحقيق العقلي لرغبتها الجنسية، شخصا يشيع ميلها إلى حب الجنس

الآخر ولكنه أبعد ما يكون عن إشباع ميلها الجنسي إشباعا فعليا كأن يكون مدرسا أو زعيما إلخ...

إن رابطة هذا شأنها أنضج من الرابطة الجنسية المثالية، ولكنها تنطوي على عناصر نكوصية regaressive لمسحتها الأفلاطونية، ولقيامها على أساس التبعية والحاجة الطفلية إلى سند وجداني. ولا تصبح الرابطة ناضجة إلا حين تقوم على أساس المساواة في التبادل الوجداني.

نعلم أن أي ارتباط عاطفي (وجداني) ينطوي حتما على عنصر جنسي، سواء كان ارتباطا بفرد من نفس الجنس أو من نفس الجنس الآخر ولكن العنصر الجنسي _ نتيجة عمليات الكبت والإعلاء _ قد يخفي عن شعور المرء. ومن الصفات البارزة في الحب عند المراهقين وبخاصة في الجزء الأول من فترة المراهقة، الطهارة.. حب المراهقين والمراهقات حب رومانتيكي أفلاطوني، ويندر أن يتضح فيه الشعور الجنسي. ويصعب على الفتاة على وجه الخصوص أن تشك في "طهارة" حبها.

على أن ذلك الفصل بين الحب من حيث هو عاطفة خالصة وبين الجنسية لا يدوم إن دامت العلاقة مدة طويلة. إذ قد يؤدي الاختلاط والتلامس والتدليل إلى أن يشعر المراهق بالميل الجنسي. ولكن المراهقين أسرع إدراكا للعامل الجنسي في الحب من المراهقات. ومن العوامل المسئولة عن ذلك، أن أحلام اليقظة عند المراهقين سرعان ما

يصاحبها نشاط جنسي (كالعادة السرية) حتى ليصعب على الواحد منهم أن يغفل عن الصلة الوثيقة بين الحب والميل الجنسي، أو أن يتجاهل كون أعضائه التناسلية عاملا فعالا في شوقه للجنس الآخر.

أما الفتاة، فليس من اليسير عليها أن تفطن إلى أن أعضاءها التناسلية عوامل فعالة في شوقها إلى الحب، بل حين تنتابها انفعالات شبقية orgastic تدفعها إلى مزاولة العادة السرية، يكون أيسر عليها من الولد أن تفصل بين المشاعر النفسية وبين التوترات الجسمية. وفضلا عن ذلك فإن العادة السرية قد تتم لدى الفتاة على نحو خفي وبطريق غير مباشر، الأمر الذي لا يتيسر للفتى الذي لا بد له كي يحصل اللذة الشبقية من الضغط على الذكر، وذلك أمر لا يمكن أن يتم إلا بطريق مباشر، في حين أن الفتاة قد يحدث لديها التهيج والارتخاء دون تحكم شعوري من جانبها.

فالتوتر لدى الفتاة لا يمكن أن يكون كالتوتر لدى الفتى مركزا في موضع بعينه، فشتان الفرق بين الإحساس المهبلي عندها وبين الضغط على الذكر عنده. المراهق إذ يزاول العادة السرية لا يمكن أن يخفى عليه فعله، في حين أن بوسع الفتاة أن تمنع استثارة الأعضاء التناسلية، ويكون لذلك صدى في إحساسات تنتاب أعضاء الجسم الأخرى: مثل سرعة دقات القلب، وضغط في المعدة، وارتفاع شديد في درجة حرارة الدماغ، ودوخة خفيفة، وغير ذلك من مختلف الظواهر الجسمية التي تكون في

العادة امتدادا لتهيج الأعضاء التناسلية، وتكون في هذه الحالة بديلا من العادة السرية الصريحة.

وثمة ظاهرة نفسية تتصل اتصالا وثيقا بالرغبة الجنسية في المراهقة، تلك هي ظاهرة الاستغراق في أحلام اليقظة. وأحلام اليقظة كما نعلم انفصال عن الواقع، وهي من خصائص الحياة الطفلية، ولذلك كانت الفتاة في سعيها إلى النضوج قبيل البلوغ وإبان المراهقة تحاول جاهدة أن تتكيف مع الواقع. ولكن انتقال الفتاة إلى الحياة الواقعية لا يمكن أن يتم ما لم يتضمن الواقع قدرا كافيا من مصادر الإرضاء والإشباع، بحيث يثير اهتمام الفتاة به، ويجنبها من ثمة الاستغراق في أحلام اليقظة.

ولكن العالم الخارجي ينكر على الفتاة رغبتها الجنسية، والبيئة التربوية ـ في مصر على وجه الخصوص ـ لا تكتفي بحرمانها من حق تخفيف حدة الرغبة الجنسية بالسماح لها بالاختلاط بالجنس الآخر في نشاط مفيد أو لهو برئ، بل تحرمها في كثير من الأحيان من أي نشاط حتى ولو كان بعيدا عن الجنس الآخر. ولذلك لم يكن العالم الواقعي بالنسبة للفتاة المصرية أو الشرقية عموما، ينطوي على أيه جاذبية بل هو عالم مجدب خلو من السعادة. ومن ثمة تلوذ بعالم الخيال تستمتع فيه بكل ما تشتهي من لذات. ولكن السعادة التي تحظى بها في أحلام اليقظة سعادة وقتية تدفع ثمنها غالبا، وذلك أن أحلام اليقظة تكون في العادة ذات طابع جنسي، وقد تورط الفتاة في العادة السرية، الأمر الذي

يلهب مشاعر الذنب عندها، وبالتالي يزيد التوتر النفسي ويعرقل النمو السوي.

إن الآباء والمربين عموما _ مع الأسف الشديد _ يجهلون أو يتجاهلون تلك الحقيقة الجوهرية، وهي أن الفتاة لا يمكن أن يكتمل نموها، ولا يمكن أن تنعم بالحياة، ما لم تحل المشكلة الجنسية عندها على نحو من الإنماء. والحل فيما ليس تعبئة كافة القوى لقمع الميول الطبيعية، بقدر ما هو توفير فرص التعبير عنها بطريقة مقبولة. إن القمع أو الضغط الأعمى يعقد المشكلة إلى شتى ضروب الاضطراب ويورط الفتاة في مختلف أنواع النشاط الجنسي الشاذ

إن الآباء والمربيين مسئولون إلى حد كبير عن ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية والعادات الشاذة بين المراهقات، تلك النسبة التي بلغت حدا مخيفا يحتم علينا أن نقف من المشكلة لا موقف العالم النفسي فحسب، بل موقف المربي أو المصلح الباحث عن علاج لها. والعلاج فيما نرى يتناول شقين:

أولهما أن نفهم حقيقة نفسية الفتاة فلا تتجاهل الرغبات والدوافع والمخاوف التي تتنازعها، ولا ننسى أنها أمور طبيعية، وأن النمو يقتضي تنظيم التعبير عنها وليس العمل على قمعها.

وثانيهما أن تتيح للفتاة شتى ضروب النشاط المنتج، فلا تجعلها قعيدة البيت، فنضطرها اضطرارا إلى الاستغراق في أحلام اليقظة

والتمادي في البعد عن واقع الحياة. وأن نوفر لها فرص إعلاء ميولها الغريزية، وذلك لن يتحقق بإبعادها قسرا عن أفراد الجنس الآخر، فالإبعاد لن يؤدي إلا إلى شدة تركيز أحلام اليقظة حول الموضوع الجنسي، ولكنه يتحقق عن طريق إشراكها مع الجنس الآخر في مختلف ضروب النشاط. ذلك كفيل بتخفيف مخاوفها وشعورها بالذنب، وإشاعة الأمن والثقة في نفسها، وتحويل طاقتها النفسية إلى نشاط إنتاجي بدلا من تبديدها في الأحزان والأحلام والندم، وغير ذلك من نشاط سلبي يحول بين الفتاة وبين النمو النفسي السوي. بيد أن ذلك لن يتحقق ما لم يتحرر المربون من العبودية للتقاليد البالية؛ فما التقاليد إلا أداة لخدمة الأفراد، وليس الأفراد أدوات لخدمة التقاليد، وأن مهمة التربية هي أن نعين النشء على أن يحبها وينمو.

الدين والأخلاق :

تحدثنا في الفصل السابق عن الحماس الديني من حيث هو وسيلة للتكيف الاجتماعي، وإجراء دفاعي ضد خطر التحقيق الفعلي للميول الجنسية والعدوانية. وما يقال بهذا الشأن على المراهقين يقال كذلك على المراهقات. فالحماس الديني عند الفتيات في سن المراهقة مظهر لعاملين نفسيين:

(أولهما) حاجة شديدة إلى الأمن، ولا يخفى أن الفتاة أكثر افتقارا إلى الأمن من الفتى، وأشد شعورا بالنقص لا بسبب أزمة المراهقة

فحسب، بل وبسبب ما غرس في نفسها منذ الطفولة الباكرة من خبرات مؤلمة خاصة بالفرق بينها وبين الذكور. وهذا ما يجعلها أشد من الفتى حاجة إلى سند علوي.

أما العامل الثاني فهو عنف الرغبات الجنسية وشدة التخوف من تحققها تحققا فعليا، الأمر الذي يدعو إلى تعبئة كافة الجهود لمنع هذا التحقق، بل إن الفتاة لا تكتفي بقمع رغباتها الجنسية، بل تسعى جاهدة لقمع أحلام اليقظة ذات المضمون الجنسي، وخير وسائل ذلك القمع الاندفاع في نشاط وطني أو فكري، أو الاستسلام للحماس الديني.

الدين إذن في مثل هذه الحالة إعلاء للرغبة الجنسية، و"الله الواحد" أو "المسيح المخلص"، خير موضوع توجه إليه الطاقة الوجدانية. ولذلك كان من الفروق الجوهرية التي لاحظناها بين الشعور الديني عند المراهقين، أن عنصر الحب في الشعور نحو الله أبرز عند الفتيات منه عند البنين، وبخاصة عند الفتيات المسيحيات نظرا لوضوح فكرة المحبة في الديانات المسيحية، ولقرب المسيح من الطبيعة البشرية قربا يسهل على الفتاة أن تتصوره تصورا حسيا.

وقد أسلفنا عند الحديث عن الشعور الديني عند الطفل، أن الخوف من العقاب من أهم مقوماته، وأن ذلك الخوف يصبح فيما بعد خوفا من السلطة السماوية وسلطة الضمير بعد أن كان خوفا من السلطة الوالدية. هذا العنصر تختلف شدته في الشعور الديني من فرد إلى آخر،

ولكن التجربة الصوفية، حيث الحماس الديني يبلغ أقصاه، تبين أن عنصر الخوف يقل كما ازداد الحماس الديني ويتراجع أمام عنصر الحب. ولذلك كان المراهق المتصوف الذي نجح في قمع ميوله الغريزية، وفي تخفيف الشعور بالذنب بالعكوف على العبادة والمجاهدات الروحية، يشيع في نفسه الأمن والرضا برغم كمون الخوف والبغض في الأعماق.

ولما كان عنصر الحب في الشعور الديني أبرز عند الفتاة منه عند الفتى، كان من الطبيعي أن تكون المراهقات أكثر قابلية للتحمس الديني من المراهقين. وقد اتضح ذلك من دراستي للشعور الديني عند ستين مراهقا وستين مراهقة وفيما يلي جدول توزيع مختلف الاتجاهات الدينية عند الجنسين:

الاتجاه الديني	بنين	بنات
حماس	١٤	١٧
شك	١٦	٩
إلحاد	٢	–
إيمان عادي	٢٨	٣٤
المجموع	٦٠	٦٠

يتبين من الجدول أن البنات يفقن البنين في جميع درجات الإيمان، ويقل بينهن – على العكس من ذلك – الشك والإلحاد. وطبيعي أن تكون الفتاة أقرب من الفتى إلى الشعور الصوفي، لما تنطوي

عليه بحكم أنوثتها من عنصر الاستسلام والخنوع، ولخضوعها لقدر أكبر من الكبت فضلا عن أن فرض إعلاء ميولها الغريزية كثيرا ما لا تتوافر لها في الميدان السياسي والنشاط العملي – شأن الفتى – فلا يكون أمامها غير السعي إلى أهداف دينية أو جمالية أو علمية. وقد تتمادى في ذلك السعي، وتمعن في الهرب من ذاتها على حساب نزعاتها الأنثوية، فتضحي بكل شئ حتى حبها في سبيل تلك الأهداف.

وذلك ما صوره الكاتب الفرنسي المعاصر "أندريه جيد" في "الباب الضيق"، وهي قصة غرامه العذري في سني المراهقة مع "أليسا" كان غراما حرص كلاهما على أن يحيطاه بكل سياج الطهر والحرمان، وكان يزداد عنفا كلما ازداد إيمانهما قوة. ولكن الفتى "جيروم" لم يحتمل ذلك طويلا إذ بدأ يفكر في النهاية الطبيعية، أي الزواج. أما "أليسا" فكان قد استحوذ عليها شعور ديني متزمت، فردته وضحت بحبها في سبيل الله. وفيما يلي مناجاة دارت بينهما تصور الفرق بين الجنسين وتذكرنا بما سبق أن قلناه من أن الفتى – في حبه الطاهر – أسرع من الفتاة إدراكا للدافع الجنسي. يقول لها: "كل ما سأكونه في المستقبل، من أجلك أنت أريده" فتجيب عليه: "ولكن أيضا، يا جيروم، يمكن أن أتركك". فيقول لها: "أما أنا فلن أتركك إلى الأبد". فهزت كتفيها قليلا قائلة: "ألا تملك من القوة ما تمشي به وحدك؟ كل منا يحب أن يصل وحده إلى الله". "ولكنك أنت تدلينني على الطريق".

إليسا – لم تبغي أن تجد هاديا في غير يسوع؟

جيروم – في الابتهال إليه أن يجمع بيننا. ذلك ما أطلبه إليه كل صباح وكل مساء.

إليسا – أقاصر أنت عن أن تفهم ما يمكن أن يكون الإتحاد في الله؟

جيروم – إني لأفهم من كل قلبي: هو التلاقي في شئ واحد معبود ويخيل إلي أني من أجل لقائك وحده أعبد ما أراك تعبدين.

إليسا – عبادتك هذه غير طاهرة.

جيروم – لا تطلبي مني أكثر مما أفعل. إني لأهزأ بالسماء لو كنت لن ألقاك فيها.

فوضعت إصبعها على شفتيها وقرأت الآية: "ليكن هدفكم الأول ملكوت الله وعدالته"..

ولكن إليسا تكتب في مذكراتها بعد أن هجرها جيروم يائسا:

"يا إلهي، هبني إياه قلبي.

يا إلهي دعني أره فقط.

يا إلهي، أعاهدك أن أعطيك قلبي، فأجب هواي إلى طلبه، ولن أهب إلا لك ما يتبقى من حياتي...

يا إلهي، غفرانك لهذه الصلاة الذليلة، فما أملك أن أجنب اسمه شفتي ولا أن أسلو آلام قلبي"

***

من خصائص المراهقة فضلا عن التحمس للدين: التحمس للمثل الأخلاقية، حماسا لا يقل في حرارته عن الحماس الديني. وذلك عامل من عوامل شقاء المراهقات، إذ يرون الفرق شاسعا بين المثل العليا التي تنطوي عليها نفوسهن وبين ما يستشري في العالم الواقعي من كذب ونفاق، وقد تجد الفتاة لذة في مزاولة الفضائل الصعبة، واحتمال شتى ضروب الحرمان في سبيلها.

وذلك الطموح إلى الكمال الخلقي لا يتناسب مع قدرة الفتاة الحقيقية على التحكم في ميولها الغريزية، فيحدث أحيانا أن تستلم لنزوة عارضة، فينهار أمام عينيها صرح أخلاقها، ويصيبها اليأس برغم أن ما فعلته قد يكون أمرا عاديا، ولكن مثاليتها الأخلاقية تصور لها أنه أمر جلل.

وتنطوي مثالية المراهقات على الإحساس بالجمال في العالم الطبيعي. وقد لا تبقى معان مجردة، بل تتجسد شخصية واقعية تكون بمثابة مثل أعلى أو بطل من نفس الجنس أو من الجنس الآخر. وفي هذه الحالة تساهم المثالية بقسط وافر في تكوين شخصية الفتاة، وتعينها على التقدم في الميدان الفكري.

الفصل الثالث

نهاية الأزمة

لا يكاد علماء النفس يختلفون على موعد بدء مرحلة المراهقة، ولكنهم يختلفون اختلافا كبيرا على موعد انتهائها؛ فيذهب البعض إلى أن ذلك في الثامنة عشرة من العمر، ويغالي البعض فيقول إنها لا تنتهي قبل الخامسة والعشرين. ونحن إذا نظرنا للمراهقة من حيث التحولات الجسمية والعقلية فحسب، جاز لنا أن نعتبر نهايتها في الثامنة عشرة تقريبا، أي حين تتهيأ الأعضاء التناسلية، ويكون الذكاء قد بلغ نهاية مستواه. ولكن المراهقة كما أسلفنا تحول أشمل من ذلك، والاضطرابات الوجدانية التي تحدث فيها لا يمكن أن توعد إلى حالة الاستقرار قبل سن العشرين. ويتفاوت الأفراد فيما بينهم من تفاوت في الاستعدادات والتكوين المزاجي وظروف البيئة.

لا تنتهي الأزمة على نحو فجائي، بل يعود الاتزان الوجداني إلى نفس المراهق على نحو تدريجي، وفي شخصية المراهق وبخاصة في الجزء الأخير من المراهقة عناصر تبشر بالنضج، منها: التفكير النقدي،

وتجاوز حدود عالمه الخاص إلى العالم الخارجي المتسع، واهتمامه بمستقبله. ولكن الذي يجعل المراهقة مختلفة عن الرشد، هو العكوف على الحياة الداخلية، والنظر إلى العالم من خلال هذه الحياة. فالبرغم من بروز التفكير الاستدلالي النقدي في المراهقة إلا أنه يكون بعيدا عن التفكير الواقعي، وبالرغم من التطلع إلى أهداف رفيعة إلا أنه تطلع لا يتناسب مع الإمكانيات الفعلية. ومن أهم الفروق بين المراهقة والرشد فضلا عما سلف – التضخم الانفعالي وشطط الخيال وكلاهما يقف حجرة عثرة في سبيل التكيف الناجح للحياة الواقعية.

ولا يمكن للمرء أن يتكيف للواقع في نجاح، ما لم يكن تأثره الانفعالي على قدر المثيرات الخارجية. فإن تبلد لم تنشأ في نفسه القوة الدافعة إلى العمل، وإن تهيج تهيجا شديدا اندفع إلى تصرفات هوجاء غير كفيلة بالسيطرة على الموقف، وما لم يكن قادرا على كبح جماح خياله وتوجيهه وجهة إنتاجية، ليصبح عاملا من عوامل السيطرة على الواقع. ذلك ما لا يتحقق إلا عندما ينتقل المراهق من أزمة المراهقة إلى الرشد حينئذ تقل قابليته للتهيج الانفعالي، ويتقبل الأمور في هدوء، الأمر الذي يتيح له أن يراها في ضوء أكثر واقعية، ومن ثمة يزيد قدرته على السيطرة على مواقف الحياة سيطرة فعلية عن طريق التفكير والعمل، لا عن طريق التخيل والتمني.

وحيث أن الانفعالات تهدأ، والخيال يتراجع، فإن التفكير والحكم العقلي يبرزان بالتدريج، ويصبح المراهق قادرا على التحرر من التأمل

الذاتي. فالانتقال من المراهقة إلى الرشد، هو في جوهره انتقال من غمار الحياة الداخلية إلى الحياة الخارجية، الأمر الذي يمكن المراهق من أن يرى نفسه على حقيقتها، ويرى العالم كما هو، لا من خلال مشاعره وتصوراته.

ليس ذلك الانتقال إذن مجرد تحول انفعالي، بل يشمل تحولا عقليا خطيرا: فالتحرر من الحساسية الزائدة والخيال الجامح، يطلق عنان القدرات العقلية المختلفة فتصبح في خدمة غرض واقعي هو السيطرة الفعلية على البيئة، ويتيح للتفكير أن يتجه وجهة موضوعية في حين أنه عند المراهق يطغى عليه العنصر الانفعالي، وذلك كانت تعوزه المرونة والدقة، إذا استنتج أمعن في الاستنتاج وطمع في الوصول إلى نتيجة مطلقة قاطعة، وخفي عليه ما قد ينطوي عليه الاستنتاج من شطط وتناقض. ونضيف إلى هذا أن نمو المراهق اللغوي الذي يقفز طويلة في فترة المراهقة، واكتسابه بعض العلم بالعلوم والفنون المختلفة دون أن يتمثلها تمثلا كافيا، يضع تحت تصرفه مادة يستغلها في الجدال والتراكيب، ويتشدق بالمصطلحات العلمية والفلسفية. يتم كل ذلك دون تعمق حق، فيبدو تفكيره ضحلا وبخاصة وهو يفتقر إلى الخبرة الشخصية في سنة تلك المبكر.

أما عن الخيال، فهو برغم فيضانه الظاهري، وبريقه البادي، محدود الاتجاهات فضلا عن ضآلة ما ينتج عنه من إبداع. ولكن المراهق يتوهم أن خياله وفكره كلاهما معين لا ينضب، في حين أن كتاباته تكشف عما

يلاقيه من صعوبة في توضيح أفكاره بالأمثلة، وعن افتقاره إلى وضوح الفكر، وضآلة حظه من الأفكار، ضآلة يغطيها بقناع من التنميق في الأسلوب. ذلك فقر فكري إن قيس بما يكون عليه المراهق بعد أن ينضج ولكنه لا يفطن إلى ذلك الفقر لأنه يستطيع أن يطيل في نفسه الفكرة أو العاطفة فتبدو عميقة مليئة. عندما يبلغ المراهق مرحلة الرشد، لا يعود يخفى عليه ذلك الفقر في الفكر، فيتخلى عن السفسطة، ويتحكم في خياله، ويخضع أفكاره وآراءه للتقد بعد أن كان لا يتعرض بالنقد لغير آراء الآخرين. وفي هذه اللحظة بالذات يتخلى عن تقديسه لنفسه، فلا يعود ثمة داع إلى العزلة أو التعالي على الناس. والخلاصة أن انتهاء الأزمة وبدء الرشد رهن بتحقق الأمور الآتية:

(أولا) في المجال الوجداني: يهدأ الصراع نوعا، وتخف الشحنة الانفعالية نسبيا.

(ثانيا) في المجال العقلي: يظهر التفكير الموضوعي ويصبح أكثر خضوعا للأغراض العملية، وأكثر سعيا إلى التكيف مع الواقع.

(ثالثا) في المجال الاجتماعي: ينتقل مركز الثقل في الحياة النفسية، فبعد أن كان الاهتمام بالذات يصبح الرغبة في التوافق مع المجتمع.

حينئذ يحق لنا أن نعتبر الشخص قد تجاوز الأزمة، وأصبح في وسعه – إلى حد ما – أن يعيش في وئام مع نفسه، ومن ثمة في وفاق مع الناس، وما غير ذلك علامة على النضج والصحة النفسية.

مراجع الفصل الثالث

(أولا) مراجع إنجليزية:

1 - child development - by Elizabeth Hurlock . new York & London . 1942 .
2 - modern child psychology . by Agatha h . bowley . editor ; j . c . flugel . London 1948 .
3 - the varieties of religious experience . by William james .
4 - psychology of women . first volume on girlhood by Helene deutsch . new vork 1944 .

(ثانيا) مراجع فرنسية:

1- La Crise d' Originalité Juvénile. Par Maurice Debesse, Paris, Librairie Félix Alcan , 1936.

2- L' Intelligence Pratique chéz L' Enfant.

(ثالثا) مراجع عربية:

١- مقال الشعور النفسي عند المراهق ، عبد المنعم المليجي عدد أكتوبر ١٩٤٧ من مجلة علم النفس.

٢- مقالات عن نفسية المراهق من مذكراته: عبد المنعم المليجي عدد فبراير، عدد يونيو من مجلة علم النفس .
٣- الباب الضيق: تأليف أندريه جيد وترجمة نزيه الحكيم.
٤- الأيام. الجزء الثاني تأليف الدكتور طه حسين
٥- التصوف الإسلامي تأليف الدكتور زكي مبارك.

الفهرس

الفصل الثاني

الفصل الثاني

الفصل الثالث